

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

magisterské prezenční studium

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prostředky sebehodnocení žáka na 2. stupni základní  
školy

*Means of Self-evaluation of Elementary School "Second  
Level" Pupils*

Klára HOLANOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.

Praha 2008

## **PROHLÁŠENÍ:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 22.7.2008

.....

Podpis

## **PODĚKOVÁNÍ:**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí diplomové práce, paní PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a laskavý přístup, který mi velice pomohl při zpracovávání tohoto textu.

Zvláštní poděkování patří všem vyučujícím, kteří se zapojili do výzkumného šetření, za jejich ochotu, profesionální spolupráci a mnoho podnětných námětů, bez nichž by tato práce nemohla v takovéto podobě vzniknout.

## **MOTTO:**

„Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.“

**D. GRAVES**<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> In: Košťálová, 2008, s. 111



# **OBSAH:**

<b>I. ÚVOD</b>	<b>7</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>9</b>
<b>1 Kvalitní hodnocení vychovatele jako nezbytný předpoklad sebehodnocení vychovávaného</b>	<b>9</b>
1.1 Definice pojmu a vymezení podstaty hodnocení ve vyučování	9
1.2 Kritéria školního hodnocení	12
1.3 Koncepce vzdělávání	12
1.4 Smysl a funkce hodnocení	15
1.5 Typy hodnocení	20
<b>2 Hodnocení jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu</b>	<b>22</b>
2.1 Záměr nebo slovní hodnocení?	24
2.1.1 Slovní hodnocení	26
2.2 Informativní hodnocení jako krok k autonomnímu hodnocení žáků	28
2.2.1 Popisný jazyk	29
2.2.2 Kritéria	30
2.3 Autonomní hodnocení	31
2.4 Chybné úkony žáků ve výuce a učitelova práce s chybou	32
<b>3 Sebehodnocení žáků</b>	<b>34</b>
3.1 Pojem sebehodnocení	34
3.2 Význam sebehodnocení	34
3.3 Funkce sebehodnocení	36
3.4 Smysl sebehodnocení z hlediska žáka	37
3.5 Typy sebehodnocení	38
3.5.1 Typy sebehodnocení z hlediska forem	38
3.5.2 Typy sebehodnocení z hlediska frekvence	39
3.5.3 Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního	40
3.6 Metody rozvíjející autentické hodnocení žáků	40
3.6.1 Hodnotící listy	41
3.6.2 Žákovské portfolio	41
3.6.3 Dotazníky	46
3.6.4 Porady mezi učitelem a žákem	46
3.6.5 Deníky	47
3.6.6 Kniha dotazů pro učitele	48

<b>III. EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>49</b>
<b>4 Charakter výzkumu - volba kvalitativní případové studie</b>	<b>49</b>
<b>5 Výzkumný problém a cíle studie</b>	<b>50</b>
<b>6 Přehled výzkumných šetření</b>	<b>52</b>
<b>7 Metodologie</b>	<b>53</b>
7.1 Výběr vzorku	54
7.1.1 Účastníci studie	55
7.2 Metody získávání dat	59
7.2.1 Případová studie	59
7.2.2 Metody analýzy získaných kvalitativních dat	61
7.2.3 Schéma případové studie	62
<b>8 Analýza dat dle významových kategorií</b>	<b>63</b>
<b>9 Závěrečná zpráva</b>	<b>85</b>
<b>IV. ZÁVĚR</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	<b>91</b>
PŘÍLOHA A	94
PŘÍLOHA B	96
PŘÍLOHA C	97
PŘÍLOHA D	99
PŘÍLOHA E	101
PŘÍLOHA F	102
PŘÍLOHA G	104
PŘÍLOHA H	105
<b>RESUMÉ</b>	<b>107</b>

## I. ÚVOD

Jednou z klíčových kompetencí, kterou si mají žáci osvojit během základní školní docházky, je schopnost **kvalitního a objektivního sebehodnocení**. Přestože je kvalita sebehodnotících schopností žáků problémem, který se dostává do středu pozornosti mnoha pedagogů, stále se v praxi můžeme setkat s tím, že hodnotící proces je plně v kompetenci učitele a žáci nemají možnost účastnit se hodnotících aktivit.

Přitom umět objektivně hodnotit vlastní činnost není jen potřebou učitelů, ale také žáků, a proto se v souladu s názorem J. Slavíka domnívám, že školní hodnocení nemá být pouze prostředkem výuky, ale také jejím důležitým **cílem** (viz. Slavík, 1999, s. 9).

V teoretické části své práce se zaměřím na popis pedagogických nástrojů, které mají učitelé ve školní praxi k dispozici, aby u žáků rozvíjeli kompetentní sebehodnotící aktivity.

Vycházím ze základního předpokladu, že pro rozvoj sebehodnotících aktivit žáků je nezbytné kvalitní hodnocení, které během výchovně-vzdělávacího procesu provádí učitel. Kromě tohoto faktu je kvalita **hodnotících procesů učitele** jednou ze základních determinant, která má vliv na žákovu posuzování výuky, podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žákově motivaci k učení. (viz. Slavík 1999, s. 13)

Hodnocení má tedy významný vliv na kvalitu výuky a stává se jednou z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči. Z tohoto důvodu považuji za nezbytné zaměřit se v úvodu teoretické části na všechny aspekty hodnocení, které provádí učitel a jež je nezbytným základem pro to, aby se žáci naučili kompetentnímu sebehodnocení.

Osobnost vyučujícího tak má rozhodující význam pro rozvoj sebehodnotících procesů žáků nejen z toho důvodu, že jeho způsob hodnocení se stává základem pro sebehodnocení, ale také tím, že žákům

v průběhu vyučování poskytuje prostor, kde mohou vyjádřit své názory a zapojit se do hodnocení výkonů svých i spolužáků.

Rozvoj sebehodnotících aktivit žáků je teoreticky zpracován i podložen mnoha praktickými zkušenostmi vyučujících především v koncepci **kooperativního vyučování** a v programu pro výuku na základních školách **Začít spolu**. Z toho důvodu považuji za důležité, věnovat ve své práci pozornost tomu, jak tyto přístupy nahlízejí na proces hodnocení a především, jakými prostředky podporují schopnost objektivního sebehodnocení u žáků.

V návaznosti na teoretické poznatky, uvedené v první části práce, je cílem **empirické** části zaznamenat a popsat konkrétní zkušenosti, které mají se zapojením sebehodnotících aktivit do vyučování jednotliví učitelé českého jazyka na druhém stupni základních škol. Za tímto účelem jsem pro získání relevantních informací zvolila metodu **kvalitativního rozhovoru**, kterého se zúčastnili vyučující pražských i mimopražských základních škol a jehož cílem bylo přinést odpověď na otázky, co pro vyučující znamená sebehodnocení žáků, jak často a v jaké formě jej do vyučování zařazují, jaký vliv má tato dovednost na kvalitu vyučovacího procesu a které konkrétní techniky jsou nejlépe využitelné při výuce **českého jazyka a literatury**.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Kvalitní hodnocení vychovatele jako nezbytný předpoklad sebehodnocení vychovávaného

#### 1.1 Definice pojmu a vymezení podstaty hodnocení ve vyučování

Přestože je **hodnocení** výkonů žáků, jejich činností i projevů chování nedílnou součástí každodenní školní praxe, patří k nejproblematičtějším a nejvíce diskutovaným otázkám výchovně-vzdělávacího procesu, a to jak mezi odborníky a vyučujícími, tak samotnými žáky i jejich rodiči. Tento fakt potvrzují i závěry výzkumu, které mezi učiteli 2. stupni ZŠ prováděl S. Bendl (dle Koláře a Šikulové, 2005, s. 56). Šetření ukázalo, že učitelé považují hodnocení za jednu z pěti **nejnáročnějších pedagogických činností**.

Nyní se pokusím objasnit, v čem tato obtížnost spočívá. Předně je třeba si v této souvislosti uvědomit, že hodnocení přes všechna předem stanovená kritéria probíhá v rámci celého vyučovacího procesu, a to i v situacích, kdy si jeho projevy účastníci hodnocení uvědomují jen částečně, nebo je dokonce pro některého z účastníků zcela nevědomé. Tento jev lze podle mého názoru objasnit tím, že hodnotící aktivita je zcela přirozenou součástí každé lidské činnosti.

Dalším důvodem je významný vliv učitelova hodnocení na **rozvoj osobnosti žáka**. Učitelovy hodnotící výroky o schopnostech a projevech chování žáka se podílejí na utváření psychických stránek jeho osobnosti. V této souvislosti je nutné uvést skutečnost, že hodnocení druhých osob se významně podílí na budování žákova **sebepojetí** a **sebeuvědomění** a stává se základem pro rozvoj sebehodnotících aktivit žáka.

Kromě výše uvedených funkcí je kladné hodnocení i nezbytným **aktivizujícím** a stimulačním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu a působí jako výrazná motivační složka. **Pozitivní hodnocení** ze strany učitele podmiňuje u žáka pocit pohody a podněcuje jeho aktivní postoj k učení, jeho zájem o poznávání a rozvoj vlastních schopností. Naproti tomu **negativní hodnocení** může být příčinou **demotivace** a destabilizace žákova výkonu a v krajním případě může vést až ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti, což má za následek rozvinutí nízkého sebevědomí žáka.

V souvislosti s pozitivními účinky hodnocení by neměl být opomenut vliv na **utváření sociálních vztahů** ve třídě, protože hodnotící akt učitele i žáků je jednou ze složek, která se podílí na budování a upevňování vztahů mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem, čímž významně přispívá k vytváření klimatu ve třídě a ovlivňuje kvalitu celého vyučovacího procesu.

Terminologie hodnocení není u nás ani ve světě zcela jednotná a významy některých pojmů jsou zaměňovány nebo se v různých pedagogicko-psychologických koncepcích překrývají. V této souvislosti je účelné, pokusit se vymezit pojmy, které budou v práci používány.

Již samotný termín **hodnocení** nechápou všechny západní teoretické koncepce shodně – anglická literatura dokonce uvádí dva pojmy – **assessment** (tento termín se týká procesu shromažďování informací – jinými slovy se jedná o diagnostickou proceduru, zkoušení, zjišťování, ověřování a měření znalostí) a **evaluation** (samotné stanovení hodnocení – posouzení, udělení známky). Někteří autoři tyto termíny používají zcela synonymně (např. Průcha, 1996), jiní jejich význam vnímají odlišně (např. Pasch a kol., 1998).

Pojem *hodnocení* bude v této práci užíván ve významu odpovídajícímu anglickému termínu *assessment*, tj. bude zahrnovat všechny **hodnotící procesy a hodnotící informace použité v rámci výuky**, tj. hodnocení ve třídě (anglický termín *classroom assessment*). Jedná se o

různé způsoby zjišťování znalostí a dovedností žáků (zkoušení a testování), hodnocení žáků navzájem a v neposlední také sebehodnocení žáků, tedy všechny hodnotící aktivity, které se vztahují ke konkrétním cílům výchovně-vzdělávacího procesu (vypovídají o tom, zda bylo stanovených cílů dosaženo) a tento proces významně ovlivňují.

J. Slavík například uvádí, že „hodnocení je obecně porovnání ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém rozlišujeme ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a vybíráme ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení ‚horšího‘“ (Slavík, 1999, s. 15). Pro budoucí úvahy je důležité si v této souvislosti uvědomit, že každá z výše uvedených dílčích činností může být předmětem pedagogickému zájmu, a tudíž se promítá do všech hodnotících procesů a jejich projevů.

M. Pasch považuje hodnotící akt za systematický proces, jehož cílem je **určení kvalit výkonů** žáka nebo skupiny žáků, za činnost připravenou, organizovanou a opakovaně prováděnou, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a případně opravovány (srov. Pasch a kol., 1998, str. 104).

Jako proces nepřetržitého poznávání a posuzování vědomostní úrovně žáka vnímá hodnocení J. Velikanič. Podle jeho koncepce má hodnocení ocenit žákovo práci a zároveň učiteli umožňují nastínit **kroky ke zlepšení** nedostatků (viz. Velikanič, 1973, s. 156-57).

Podle J. Skalkové můžeme hodnocení vnímat jako zaujímání a následné vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k činnostem a výkonům žáků ve vyučování, které v praxi mívá nejrůznější formy: od pokývnutí hlavou, pohledu, tónu hlasu, přes krátké poznámky až po podrobnější analýzu včetně závěrečného hodnotícího soudu (srov. Skalková, 1971, s. 95).

J. Slavík ve své koncepci vymezuje funkci hodnocení také z hlediska osvojení praktických dovedností, když hovoří o tom, že neschopnost objektivního hodnocení je překážkou pro zvládnutí a důkladné porozumění určité činnosti (srov. Slavík, 1999, s. 22).

## 1.2 Kritéria školního hodnocení

B. Kosová uvádí, že během hodnotícího procesu můžeme porovnávat předmět hodnocení (žákův výkon, projev chování) s následujícími **kritérii** (srov. Kosová, B, 1998, s. 14-15; podobně tato kritéria uvádí i další autoři, např. Velikanič 1973; Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998; Slavík, 1999.):

- **Objektivní norma** – jedná se o srovnání žákova výkonu s normami, jejichž kritéria jsou jistým způsobem nastavena, jsou objektivizována a standardizována
- **Jiný objekt** – srovnání s jiným žákem nebo skupinou žáků – výsledné hodnocení jednoho žáka je závislé na výkonu ostatních žáků ve skupině (v této souvislosti hovoříme o uplatnění sociální vztahové normy)
- **Subjektivní norma** – aktuální výkon je porovnáván s učitelovým pomyslným „ideálem“ úspěšného žáka. Do výsledného hodnocení se vědomě či nevědomě promítají učitelovy nároky a požadavky, výraznou roli hrají očekávání i subjektivní preference učitele.
- **Objekt samotný** – výkon žáka je srovnán s jeho předchozími výsledky. Jediným kritériem úspěchu jsou žákovy možnosti a schopnosti, případně se může jednat o srovnání s předchozím výkonem - žák je tedy hodnocen na základě individuální vztahové normy.

## 1.3 Koncepce vzdělávání

Učitelova volba některého z výše uvedených kritérií má vliv na charakter i výsledky hodnocení. Tento výběr je ovlivněn nejen konkrétními cíli vyučování, ale především koncepcí výuky, kterou vyučující preferuje.

Přestože se vždy jedná o subjektivní přístup jednotlivého učitele, koncept výuky většinou vychází z obecných **vzdělávacích koncepcí**. Jejich



rozdělení a specifikaci uvádí celá řada pedagogických teorií (např. Bertrand, 1998; Pasch a kol., 1998; Spilková, 1996, z dřívějších teorií Tonucci, 1991; Kolář, Sýkora a kol., 1986). Volba typu srovnání hodnocených výkonů vychází jak z učitelovy koncepce učebního procesu, tak z konkrétního cíle výuky.

V této souvislosti níže uvádím výklad koncepcí vzdělávání, jejichž výklad uveřejnil J. Slavík podle teorie sociologa R. Meighana. Ten definuje koncepci vzdělání jako: „rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina a který se projevuje v jejich chování i komunikaci“<sup>2</sup> a rozlišuje tři základní vzdělávací koncepce: transmisivní, interpretativní a autonomní (Slavík, 1998, s. 26-29).

**Transmisivní koncepce** zdůrazňuje předávání (transmisi) poznatků a dovedností, čímž se ve své podstatě blíží tzv. akademickým teoriím vzdělávání, jak je definoval Y. Bertrand (srov. Bertrand, 1998), nebo pedagogickému esencialismu (viz. Pasch a kol., 1998) – podle tohoto pojetí má škola předat žákům podstatné kulturní znalosti, dovednosti a postoje. Za skutečnost, zda a do jaké míry si žáci poznatky osvojí, je zcela zodpovědný vyučující, který je považován za zprostředkovatele tradovaných hodnot.

**Hodnocení**, které by mělo být co nejvíce objektivní a mělo by co nejpřesněji porovnávat kvalitu žákovských výkonů s předem stanovenými cíli vyučování, bývá většinou realizováno až po ukončení určité etapy výuky.

**Interpretativní koncepce** klade důraz na vybavení, interpretaci, rozvíjení a postupné zpřesňování poznatků, které žáci získali v průběhu dosavadního vyučování nebo v rámci životních zkušeností. Tímto přístupem, který pracuje s předchozími znalostmi žáků, se koncepce blíží

---

<sup>2</sup> In: Meighan, R.: A Sociology of Education. 1993, s. 19.

tzv. personálním (na žáka orientovaným) teoriím vzdělávání (srov. Bertnard, 1998) nebo pedagogickému progresivismu (viz. Pasch a kol., 1998).

Stěžejní role učitele spočívá v podněcování **dialogu**, během kterého žáci porovnání a interpretují vlastní zkušenosti, jež jsou základem pro utváření nových poznatků. Učitel vyvolává konfrontaci žákovských zkušeností a poskytuje jim oporu při jejich interpretaci.

**Hodnocení**, jež má žáky motivovat a vést je k poznání, provází celý proces výuky a jeho cílem je porovnávání a upřesňování vyřčených názorů.

Oproti transmisní koncepci klade **autonomní koncepce** důraz na žáka, který je považován za **aktivní subjekt** celého výchovně-vzdělávacího procesu. Stěžejní pojmy jsou proto sebevzdělávání, sebereflexe sebehodnocení žáků. Svou podstatou se blíží sociálním teoriím vzdělávání (viz. Bertrand, 1998) nebo pedagogickému konstruktivismu (viz. Pasch a kol., 1998), jejichž cílem je výchova takového žáka, jenž bude připraven uspět v budoucím životě, což obnáší schopnost samostatně se rozhodovat, nést za svá rozhodnutí zodpovědnost a uskutečňovat společenské změny. Autonomní přístup zdůrazňuje samostatnou aktivitu žáků, podporuje jejich sebedůvěru i psychickou odolnost, rozvíjí tzv. kritické myšlení jako základní předpoklad pro reflexi vlastního chování a jednání.

Učitel organizuje žákovu zkušenost a pomáhá mu pochopit a ovládnout vlastní poznávací procesy. Jak již bylo výše řečeno, nejdůležitějším cílem této koncepce je přivést žáky k samostatnému posuzování a rozhodování. Důležitým rysem hodnotícího procesu je **odpovědnost**, kterou za hodnocení vlastních výkonů přebírají sami žáci. Role učitele spočívá v poskytování zpětné vazby a informací o procesu jejich učení.

Přestože jsou výše popsány jednotlivé teorie odděleně a s přesně vymezenými charakteristikami, je nutné podotknout, že v pedagogické praxi

neexistují uvedené koncepce ve zcela „čisté“ podobě a jejich rysy se často kombinují a prolínají.

Každá z teorií přistupuje k hodnoticímu procesu z odlišné pozice, ale vždy v souladu se stanovenými cíli, jinými slovy sleduje kompetence nebo dílčí složky kompetencí, které si mají žáci během vyučování osvojit. Vzdělávací a výchovné cíle jsou východiskem pro vymezení předmětu hodnocení (zaměřenosti hodnocení), tedy toho, na co učitelé (případně žáci) zaměřují během vyučování svou pozornost.

Ve všech uvedených koncepcích plní hodnocení ve vztahu k žákům i učitelům různé funkce, které budou předmětem následující podkapitoly.

#### **1.4 Smysl a funkce hodnocení**

**Smyslem** hodnocení, které je součástí výchovně-vzdělávací procesu, je pomoci žákovi být schopen aktivně se podílet na rozvoji svých schopností. Nezbytnou podmínkou toho, aby mohl kompetentně rozvíjet své znalostní i osobnostní předpoklady, je kvalitní sebepoznání a objektivní ohodnocení vlastních možností, a schopnost vytyčit si v jejich rámci dosažitelné cíle. Cílem hodnocení je naučit žáka objektivně hodnotit svět kolem sebe a především sám sebe. Z toho důvodu je nezbytné vytvářet v průběhu vyučování co nejvíce příležitostí pro to, aby žáci měli možnost posuzovat úroveň vlastních znalostí a schopností, díky kterým se učí klást si dostupné a dosažitelné cíle.

Hodnocení slouží v životě jedince i společnosti v různých situacích k různým cílům, jinými slovy plní různé **funkce**. Z toho vyplývá i složitost při definici a charakteristice funkcí hodnocení.

Nejčastěji bývají uváděny tři základní funkce hodnocení: **poznávací, motivační a konativní** (srov. Slavík, 1999). Někteří autoři ve svých teoriích vymezují funkce čtyři: informační, motivační, selektivní a prognostické (viz. Průcha, 1983), J. Velikanič uvádí pět funkcí hodnocení: motivační,

kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní (viz. Velikanič, 1973).

Níže se pokusím podrobněji popsat teorii Ch. Kyriacoua (srov. Kyriacou, 1996, s. 121), který pro hodnocení vymezil **šest** základních funkcí:

- 1) Hodnocení je **pro učitele zpětnou vazbou** o jeho práci, objasňuje problémy plynoucí ze špatného porozumění jeho výkladu, čímž poskytuje učiteli možnost tato nedorozumění vysvětlit, aby se podařilo úspěšně splnit stanovený cíl výuky.
- 2) Hodnocení poskytuje **zpětnou vazbu také žákovi**, kterému přináší informace o jeho výkonu, prospěchu i dosaženém pokroku, což mu umožňuje porovnat výsledky s očekávaným cílem, a ukazuje, jak nedostatky napravit a zlepšit svou práci.
- 3) Hodnocení je pro žáky významným **motivujícím činitelem**. Hodnotící aktivity mohou být pro žáky pobídkou, které je podněcují k dosažení výsledku, a informace o splnění náročného úkolu se pro žáky stávají účinným zdrojem motivace.
- 4) Hodnocení slouží jako **podklad pro vedení záznamů** o prospěchu žáků. Pravidelně prováděná a zaznamenávaná hodnocení umožňují učiteli sledovat pokroky jednotlivých žáků a zároveň jsou pro něho důležitým podkladem pro plánování práce s podobnými žáky nebo skupinami žáků. Kromě toho učiteli pomáhají definovat individuální potřeby žáků.
- 5) Hodnocení umožňuje podat informace o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka – je **podkladem pro sumativní** a závěrečné hodnocení.
- 6) Hodnocení pomáhá posoudit **přípravenost žáka** pro další učení.

Podrobnější analýzu funkcí hodnocení zpracoval např. Z. Kolář, S. Navrátil, R. Šikulová nebo B. Kosová. Tito autoři nahlízejí na hodnotící

proces ze dvou zorných úhlů, a to z hlediska **žáka** a z hlediska **učitele**. Toto rozlišení má své opodstatnění ve skutečnosti, že pro každého z uvedených činitelů má hodnocení jiný smysl a ve svém důsledku vede k odlišnému jednání a chování.

Pro další výklad jsou důležité především ty funkce hodnocení, které jsou **definovány ve vztahu k žákovi**. Například B. Kosová rozlišuje funkce 1. poznávací a sebepoznávací, 2. motivačně-aktivační, 3. autoregulační (srov. Kosová, 1998, s. 16-18).

**Poznávací a sebepoznávací** funkce odpovídá funkcím, které jiní autoři označují jako informativní, diagnostické, autodiagnostické. Pro žáka je v této fázi stěžejní získání informací o kvalitě vlastních výkonů, projevů chování a úrovni schopností, jež se dovídá prostřednictvím hodnocení učitele. Zároveň tak získává informace o učiteli samotném, o jeho požadavcích a nárocích jak na výkon, tak na projevy chování žáků. Tyto informace jsou nezbytným předpokladem pro schopnost žáka identifikovat nastalé chyby a odhadovat stupeň vlastních možností.

Funkci **motivačně-aktivizační** bychom mohli nahradit termíny motivační nebo stimulační, které ve svých koncepcích uvádějí výše uvedení autoři. Podle J. Slavíka souvisí motivační funkce hodnocení s emocionální stránkou hodnocení tím, že zasahuje do intimní osobní sféry a bezprostředně se dotýká prožitků a citů hodnoceného i hodnotitele (srov. Slavík, 1999, s. 17). Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci uspokojení nebo neuspokojení z hodnoceného výkonu. Prostřednictvím hodnocení jsou tak uspokojovány žákovy potřeby, např. být úspěšný, být pochválen učitelem, splnit očekávání učitele a rodičů, ale také vyhnout se potížím. Všechny tyto potřeby mají vliv na žákovo jednání, chování a výkon.

Funkce **autoregulační** je vymezena podobně jako funkce kontrolní, regulační nebo prognostická. Žák získává informace o tom, zda a do jaké míry splnil kritéria zadaného úkolu. Na základě takto získaných poznatků o vlastním výkonu je žák schopen korigovat svoji učební činnost takovým

způsobem, aby příště dosáhl kvalitnějších výsledků. Učitelovo hodnocení se tak stává základem pro seberegulační procesy žáka (srov. Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 13). Z toho důvodu je důležité, aby hodnocení žákovi podávalo co možná nejpresnější a nejkonkrétnější informace o jeho dosaženém výkonu. J. Slavík (viz. Slavík, 1999, s. 89) pro tento typ hodnocení užívá termín **informativní** - tato problematika bude předmětem subkapitoly 2.2.

Výše uvedené funkce hodnocení doplňuje teorie J. Skalkové, která v souvislosti s motivační a autoregulační funkcí hovoří o tom, že zejména kladné hodnocení probouzí **vnitřní angažovanost** žáka na vykonávané činnosti, což podněcuje jeho aktivitu. (srov. Skalková, 1971, s. 95)

J. Skalková dále cituje W. Corella, který uvádí, že kladné hodnocení plní roli významného **regulativního činitele**, jehož význam spočívá v evokaci kladných citových reakcí, které podněcují a zintenzivňují činnost, vzbuzují pocit sebedůvěry a přispívají k rozvoji adekvátních sebehodnotících procesů žáka (srov. Skalková, 1971, s. 95-97).

Poněkud širší definici **funkce** hodnocení nabízí **program Začít spolu**, ve kterém je hodnocení vnímáno jako:

- **Zpětná vazba**, která poskytuje žákům i jejich rodičům informaci o kvalitě jeho práce
- **Motivace pro žáka**, hodnocení je tedy významným faktorem ovlivňujícím vztah dítěte k probíranému učivu i ke vzdělávání
- **Proces shromažďování informací** o dítěti, které slouží učiteli jako podklady pro úpravu vzdělávacích postupů
- **Dovednost učitele**
- **Dovednost žáků**, která podporuje jejich samostatnost a nezávislost na hodnocení vyučujících (viz. Krejčová, Kargerová, 2003, s. 111)

Z. Helus přistupuje k funkčnosti hodnocení z pohledu zkvalitnění učebního procesu žáků a rozvoje jejich sebehodnotících schopností. Hodnocení podle něj významně ovlivňuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu, determinuje žákovy postoje k vyučujícímu i sobě samému a podněcuje žákovu aktivitu a motivaci k dalšímu vzdělávání. Níže uvádím přehled nejvýznamnějších vlivů, které mají hodnotící soudy vyučujícího nejen na proces učení, ale také na rozvoj sebehodnotících dovedností žáků (srov. Helus, 1990, s. 35).

- Na základě kvalitního hodnocení se žáci učí posuzovat své výkony i výkony spolužáků podle předem stanovených kritérií, která jsou pro danou činnost závazná.
- Hodnotící soudy učitele jsou základem pro to, aby se žáci naučili hodnotit své výkony kritickým, ale zároveň aktivizujícím způsobem.
- Hodnocení se stává základním předpokladem pro utváření schopnosti sebehodnocení tím, že se žáci učí přijímat hodnocení a vyvozovat z něho závěry vedoucí ke zkvalitnění dosažených výkonů.

Doposud jsem se zmiňovala jen o tom, jaký smysl má hodnocení pro žáka a učitele. Jsem přesvědčena, že je v této souvislosti důležité uvést, jak hodnocení žáků vnímají **rodiče** a co pro ně znamená.

Pro rodiče je školní hodnocení především prostředek, jak získat informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte, což považují za významný ukazatel úspěchu v budoucím životě, přesněji řečeno o možnostech studia na vyšším stupni škol. Kromě této **informační funkce** plní hodnocení pro rodiče **funkci sociální**, což konkrétně znamená, že v daných podmínkách ovlivňuje zařazení dítěte do jistých sociálních struktur. Spolu se sociální funkcí se ve vztahu k rodičům uplatňuje také

**funkce prognostická.** Školní hodnocení a jeho možné důsledky ovlivňují představy rodičů o životních perspektivách jejich dětí. Z toho důvodu je pro mnoho rodičů hodnocení jejich dětí velmi důležitou informací, která se dotýká jejich emocionální oblasti (viz. Šikulová, 2004).

## 1.5 Typy hodnocení

V návaznosti na předchozí kapitolu, ve které byla pozornost věnována základním funkcím hodnocení, se zaměřím na typy hodnocení, které jsou ve vyučovacím procesu obvykle uplatňovány. Je třeba uvést, že podobně jako výběr hodnotících kritérií, volí vyučující i typ hodnocení záměrně a promyšleně s ohledem ke stanovenému cíli vyučování.

V odborné literatuře autoři uvádí několik typů hodnocení, jejichž rozdělení závisí na zvolených kritériích (např. rozlišují zdroje hodnocení, vztahovou normu, průběžné nebo shrnující hodnocení, apod.).

Z pohledu dalšího výkladu o schopnosti sebehodnocení žáků považují za důležité zmínit rozdíl mezi hodnocením **formativním** a **sumativním**.

Pro **sumativní hodnocení** se také užívá termín finální nebo shrnující (viz. Slavík, 1999, s. 37). Jedná se tedy o hodnocení, jehož cílem je stanovit úroveň dosažených znalostí a schopností po ukončení daného časového období (např. čtvrtletní nebo pololetní klasifikace) nebo po uzavření většího tematického celku. Shrnující hodnocení, postihující pracovní výsledky žáka za stanovené časové období, může být vyjádřeno buď klasifikačními stupni, nebo slovním popisem. Přestože se podle J. Slavíka (srov. Slavík, 1999, s. 38) nelze sumativnímu hodnocení v průběhu vyučování zcela vyhnout, je nutné, aby vyučující zajistil jeho návaznost na promyšlenou a dlouhodobou práci s hodnocením formativním, čímž docílí větší porozumění i přijetí finálního hodnocení ze strany žáků. Příkladem sumativního hodnocení je například závěrečná klasifikace na vysvědčení nebo výsledky závěrečných testů.



**Formativní**, neboli korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (srov. Slavík, 1999, s. 39) je takové hodnocení, které je primárně orientované na podporu a zefektivnění učebního procesu žáků. Poskytuje žákovi relevantní informace o dosaženém výkonu a možnostech zlepšení v okamžiku, kdy jej lze ještě zdokonalit. Pomáhá tedy vyučujícímu i žákovi hledat co nejefektivnější cesty k dosažení předem stanovených cílů.

Domnívám se, že formativní hodnocení je jedním z nejučelnějších hodnotících nástrojů výchovně-vzdělávacího procesu a zároveň jej považují za nezbytný předpoklad pro rozvoj sebehodnotících schopností žáků.

V návaznosti na předchozí výklad o kritériích hodnocení, uvedený v kapitole 1.2, je možné dělit hodnocení z hlediska toho, jakou **vztahovou normu** učitelé při hodnocení využívají (viz. Kolář, Šikulová, 2005, s. 31). Rozlišujeme pak hodnocení **sociálně normované**, během kterého je výkon žáka srovnáván s ostatními spolužáky, a **individuálně normované**, ve kterém jsou výkony každého jednotlivého žáka porovnávány s jeho předchozími výsledky bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní žáci ve třídě.

Pro další úvahy je důležité především hodnocení individuálně normované, mezi jehož nesporné výhody patří zaměřenost na porovnání výkonů jednotlivého žáka, které vznikaly v rozdílném časovém horizontu. Takováto forma hodnocení nabízí učiteli i žákovi samotnému příležitost zhodnotit žákův pokrok, zamyslet se nad možnými příčinami úspěchu i neúspěchu a na základě těchto výsledků změnit nebo upravit stávající učební postupy.

Individuálně normované hodnocení je hojně využíváno například při hodnocení žákova portfolia, jemuž bude věnován podrobný výklad v kapitole 3.6.2.

## 2 Hodnocení jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu

Dosavadní výklad byl zaměřen na hodnocení jako pedagogický nástroj učitele, jinými slovy vnímal hodnocení jako diagnostický prostředek, s jehož pomocí učitel rozpoznává žákovy problémy s učením, žáka upozorňuje na kvalitu jeho výkonu, podporuje ty projevy žákova chování, které jsou považovány za správné, a naopak eliminuje méně přijatelné aktivity. Avšak nyní se zaměřím na odlišný aspekt hodnocení – hodnocení jako **pracovní nástroj samotného žáka** (dle Slavíka, 1999, s. 109).

Z. Helus zdůrazňuje tři hlavní zásady, které jsou z pedagogicko-psychologického hlediska nezbytné pro to, aby se žák aktivně podílel na hodnotících procesech. Jedná se o zásadu vnitřního přijetí, zásadu přeměny hodnocení v sebehodnocení a zásadu organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení. (srov. Helus, 1990, s. 36-37).

- 1) **Zásada vnitřního přijetí hodnocení** předpokládá, že hodnotící soudy vyučujícího mají na žáka vliv, jen pokud jsou žákem vnitřně přijaty. Hodnocení proto nesmí být pro žáka jakýmkoliv způsobem ohrožující. V opačném případě hrozí, že se žák bude přijetí hodnocení bránit, což má za následek sníženou citlivost vůči hodnotícím soudům vyučujícího. K vnitřnímu přijetí hodnocení dochází v okamžiku, kdy žák o hodnocení projeví aktivní zájem a vnímá jej jako účinný prostředek na cestě k dosahování předem stanovených cílů.
- 2) **Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení** je prakticky důsledkem zásady první. Na druhou stranu Z.

Helus v této souvislosti uvádí, že schopnost žáků provádět kvalitní sebehodnocení by se neměla omezit jen na prosté opakování hodnotících soudů vyučujícího. Žák by měl být schopen tento závěr zpracovat tak, aby se stal základem pro plánování dalších kroků ke zvládnutí dané činnosti a umožnil mu klást si odpovídající cíle.

- 3) Na tento předpoklad navazuje **zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učebního procesu**. Ta zdůrazňuje potřebu hodnocení činnosti v jejím průběhu nebo neprodleně po jejím skončení. Tuto zásadu potvrzuje nejen teorie S. Kovalikové o okamžité zpětné vazbě, jakožto jedné z osmi nezbytných podmínek kvalitního učení (viz. Kovaliková, 1995, s. 18), ale navazuje na ní níže uvedená teorie J. Slavíka o odcizeném hodnocení.

Jak bylo již výše uvedeno, schopnost objektivního hodnocení je základním předpokladem pro kvalitní zvládnutí určité činnosti. Ve školní praxi jsme ale stále svědky situace, kdy proces hodnocení je pouze v kompetenci vyučujícího a žáci tak nabývají dojmu, že zhodnocení vlastní vykonané práce není nezbytnou součástí každé aktivity. J. Slavík v této souvislosti používá termín tzv. **odcizeného hodnocení** (srov. Slavík, 1999, s. 111). K tomuto pojmu jej dovedl názor, že žáci nejsou zvyklí účinně se zamýšlet nad vlastní prací a nejsou schopni samostatně, účelně a co nejpřesněji hodnotit vlastní výkony.

Tento stav je ovlivněn skutečností, že v transmisivní výuce je hodnocení výlučným nástrojem učitele, čímž pro žáka ztrácí svůj původní smysl. Kromě toho je hodnocení žákova výkonu velice často odděleno od práce, a proto je hodnocení takřka jíc „odcizeno“ od samotné činnosti žáka.

Domnívám se, že jednou ze skutečností, která významně ovlivňuje motivaci žáka a jeho zapojení do hodnotícího procesu je způsob, jakým učitel hodnocení žakových výkonů vyjadřuje. Proto bude následný výklad věnovaný problematice klasifikace a slovního hodnocení.

## 2.1 Zámka nebo slovní hodnocení?

Přestože se nedomnívám, že by pro úvahy o sebehodnocení žáků, byl spor o to, zda hodnotit slovně nebo klasifikovat známkou, zcela zásadním problémem, jsem přesvědčena, že je na místě tuto problematiku zmínit a popsat výhody i nevýhody, které užití těchto forem přináší.

Po desetiletí bylo hodnocení výkonu žáků vyjadřováno pomocí klasifikačních stupňů, a to i navzdory tomu, že, jak uvádí J. Slavík, je i přes sebevětší snahu takřka vyloučeno, aby známka poskytla zúčastněným vzdělávacího procesu jinou informaci, než je umístění žáka v pořadí a srovnání jeho výkonu s ostatními spolužáky (srov. Slavík, 1999, s. 124).

M. Dvořáková, podobně jako další pedagogové a psychologové<sup>3</sup>, uvádí celou řadu **negativních atributů**, které **známka** vnáší do vyučovacího procesu a pro které je mnoha odborníky i učiteli z praxe kritizována (viz. Dvořáková, 1992, s. 124-125):

- Zámka má sama o sobě **velmi nízkou vypovídající hodnotu** o žakově výkonu (tím je myšlena nejenom míra zvládnutí úkolu, ale také informace vedoucí ke zlepšení a k napravení nastalých chyb). Podobně viz. výše uvedený názor J. Slavíka.
- Zámka **odvádí žáky od podstaty učení** (žáci se učí pro známku; učivo, za které již byli klasifikováni, pro ně přestává být důležité).

---

<sup>3</sup> např. Spilková 1994, Slavík 1999, Vágnerová 1995

- Známkou je **nahrazena vnitřní motivace** a touha po vzdělání **motivací vnější** (známka se stává donucovacím prostředkem), což vyvolává stresovou atmosféru, která se u žáků projevuje strachem, úzkostí a napětím. J. Nováčková tyto projevy označuje přímo za „nepřátele kvalitního učení“ (srov. Kol. autorů, 1994, s. 23).
- Žáci se proto **snaží neúspěchu různými prostředky vyhnout**.
- Zámka se podílí na **rozvoji negativních** morálních vlastností žáků.
- Zámka má **negativní vliv na utváření sociálních vztahů** ve třídě (jak mezi žákem a učitelem, tak mezi žáky navzájem).

Kromě výše uvedených negativních důsledků je důležitým faktem skutečnost, že známka může vypovídat o dosaženém výkonu žáka, ale nepodává žádné informace o jeho **sociálních dovednostech** (schopnosti kooperace, vynaloženém úsilí ke zvládnutí úkolu, pílí, vytrvalosti, schopnosti překonávat problémy, aj.).

A jak již bylo výše zmíněno, je hlavním cílem výchovně-vzdělávacího procesu **rozvoj žáka v autentickou osobnost**, což zahrnuje nejen dimenzi vědomostí, ale také sociálních dovedností, chování a volných vlastností. Z toho důvodu je žádoucí, aby se všechny tyto aspekty odrazily i v hodnocení žáka, což je podle výše uvedených specifík hodnocení pomocí známek velmi problematické.

Tato obtížnost vyplývá ze základních vlastností **klasifikace**, která je statická a konečná, a proto jí není možné postihnout dynamičnost a perspektivnost vyučovacího procesu. Další nevýhodou absolutní klasifikace je její neobjektivnost. Školní praxe ukázala, že stejným klasifikačním

stupněm jsou hodnoceny výkony relativně, nikoliv absolutně stejné. Kromě toho je i samotný proces stanovení příslušné známky ovlivněn mnoha subjektivními faktory, které se do výsledné známky promítají (průzkumy ukázaly, že při hodnocení stejné práce se od sebe učitelé odlišovali až o několik klasifikačních stupňů, např. Šikulová, 2004).

Na druhou stranu mezi nesporné výhody školní klasifikace patří jednoduchost (známka je jednoznačným znakem úspěchu nebo neúspěchu), možnost srovnání různých výkonů a případně využití statistických metod.

Domnívám se, že pravděpodobně nejsilnějším faktorem ovlivňující stále silné tendence pro použití známek ve vyučování je zakořeněnost, **tradice a zdánlivá jednoznačnost** pro rodiče, kteří hodnocení ve formě známky stále preferují.

### 2.1.1 Slovní hodnocení

M. Dvořáková definovala slovní hodnocení jako „**konkrétní slovní vyjádření** o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků“ (Kol. autorů, 1994, s. 12).

Slovní hodnocení je přirozenou součástí takové koncepce vyučování, která je zaměřena na **rozvoj žákovy osobnosti**, včetně kompetence stát se aktivním subjektem procesu učení. Z toho důvodu by se podle mého názoru nemělo omezovat jen na popis výkonu, ale mělo by postihnout celý proces vyučování a učení jak z pohledu kognitivních procesů, tak z pohledu sociálních kompetencí, volných a charakterových vlastností každého žáka. Takovéto **konkrétní slovní hodnocení** považuje například M. Dvořáková za ten nejlepší prostředek pro budování sebehodnocení žáků (Kol. autorů, 1994, s.12), avšak pro to, aby slovní hodnocení mohlo tato očekávání splnit, je nutné dodržovat několik níže uvedených principů.

V souladu s J. Nováčkovou zastávám názor, že jednou z důležitých zásad, která by měla být při použití slovního hodnocení dodržena, je skutečnost že slovní hodnocení „by mělo být jen **výpovědí** (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností)“ (Andrášová a kol., 2006, s. 1).

J. Slavík výše uvedenou zásadu doplňuje a rozšiřuje ji o dimenzi **jazykového vyjádření**, když říká, že je poměrně obtížné sladit dva protikladné požadavky, které kvalitní slovní hodnocení vyžaduje. Jedním z nich je použití stále stejných kritérií, jež jsou označována **stejnými výrazy**, aby bylo hodnocení dobře srovnatelné a pro všechny účastníky i dostatečně srozumitelné. Na druhou stranu je žádoucí využívat **bohatou slovní zásobu**, aby bylo slovní hodnocení čtivé a působilo kultivovaně (srov. Slavík, 1999, s. 132). Domnívám se, že tento požadavek souvisí především s potřebou vyjádřit se co možná nejkonkrétněji k výsledku učení každého jednotlivého žáka a co nejvýstižněji a nejdetailněji popsat jak úroveň zvládnutí výkonu, tak samotný proces učení, včetně žákovy motivace, úrovně spolupráce, schopnosti identifikace a řešení nastalých problémů atd.

Podle mého názoru je právě zaměřenost na daný výkon i osobnost jednotlivého žáka tím nejdůležitějším aspektem slovního hodnocení, neboť jeho hlavním cílem je poskytnout relevantní a srozumitelné informace žákovi, který se na jejich základě může stát aktivním subjektem celého vyučovacího procesu. Z hlediska rozvoje sebehodnotících aktivit žáků je právě **srozumitelné a individuálně zaměřené hodnocení** učitele základním a domnívám se, že také zcela nezbytným, předpokladem pro to, aby se žák mohl postupně zapojit do hodnocení vlastních výkonů a schopností.

V souvislosti se zaváděním slovního hodnocení do vyučování je nutné zmínit skutečnost, kterou uvádí M. Dvořáková, když upozorňuje na to, že

„snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají nebezpečí, je-li toto zrušení prezentováno jako úkol primární. Zrušení známek samo a sobě nic neznamena, neboť známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování“ (Dvořáková, 1992, s. 32).

Je tedy zřejmé, že volba způsobu hodnocení, je velice úzce spojena s charakterem vyučování jednotlivých učitelů, i celkové vzdělávací strategie dané školy.

Z výše uvedených informací vyplývá, že ani zavedením slovního hodnocení nelze zaručit, že budou splněny všechny nutné požadavky na kvalitní hodnocení, protože zásadním předpokladem pro úspěšné hodnocení je nejen výběr nejvhodnější hodnotící metody, ale aby byly závěry hodnotících aktivit pro žáky přínosné, musí být prováděny na základě předem stanových kritérií, musí být pro všechny zúčastněné srozumitelné a především dostatečně vypovídající.

Proto se v následující kapitole pokusím zamyslet nad tím, jaké aspekty by mělo slovní hodnocení zahrnovat, aby pro žáky plnilo jeden ze základních požadavků, a sice srozumitelnost a informativnost.

## **2.2 Informativní hodnocení jako krok k autonomnímu hodnocení žáků**

„Žáci musí přesně vědět, jaké znalosti či dovednosti mají ovládnout a jak je mají hodnotit.“

**G. PETTY<sup>4</sup>**

V souladu s J. Slavíkem se domnívám, že školní hodnocení má být pro všechny účastníky hodnotícího procesu především **srozumitelné**,

---

<sup>4</sup> In : Petty, 1996, s. 347



**komunikovatelné** a do potřebné míry ovladatelné (srov. Slavík, 1999, s. 111). V praxi to znamená, že žáci hodnocení nejen rozumí, ale zároveň jsou schopni o něm přemýšlet a na jeho základě i vyvozovat důsledky pro další jednání. Teprve v tomto okamžiku se pro žáka stává **kompetentním pracovním nástrojem**, který mu usnadňuje cestu k dosahování stanovených vzdělávacích cílů.

### 2.2.1 Popisný jazyk

V souvislosti s výše uvedenými nároky na hodnocení, které provádí vyučující, je podle mého názoru nezbytné zmínit výběr **vhodných jazykových prostředků**, které jsou při hodnotících aktivitách používány. J.S. Cangelosi rozlišuje možnosti vyjádření zpětné vazby prostřednictvím popisného a posuzujícího jazyka (srov. Cangelosi, 1994, s. 93).

Prostřednictvím **posuzujícího jazyka** se žák nedozví žádnou konkrétní informaci o tom, co a jakým způsobem se naučil, ale spíše je jeho chování nebo dosažený výkon celkově zhodnocen poměrně subjektivním výrokem, který svou povahou výkon klasifikuje a zařazuje, aniž by se vyjadřoval k předem stanoveným kritériím výkonu, který je od žáka očekáván. Z toho důvodu uvádějí někteří autoři místo termínu posuzující označení **nálepkující hodnocení**<sup>5</sup>. Mimoto se takovéto hodnocení podle H. Košťálové stává pro žáka prostředkem vnější motivace, protože pro něj neznamena uspokojení z vykonané činnosti, ale nahrazuje jej uspokojení z pochvaly, kterou získal od vyučujícího (srov. Košťálová a kol., 2008, s. 47).

Cílem popisného hodnocení je naopak sdělit žákovi prostý výčet informací, které se vztahují k situaci, výkonu, chování nebo pocitu, aniž bychom vyjadřovali hodnotící soudy, čímž je naplněna poznávací, motivační i konativní funkce hodnocení.

---

<sup>5</sup> např. H. Košťálová a kol., 2008

Z výše uvedených informací jednoznačně vyplývá, že jedním ze základních předpokladů informativního hodnocení se stává užití **popisného jazyka**, jakožto základního nástroje komunikace, který vyučující při hodnotících aktivitách uplatňuje.

H. Košťálová v souvislosti s praktickým využitím popisného jazyka ve výchovně-vzdělávacím procesu uvádí několik zásad, na které by vyučující měli při formulování hodnotících soudů dbát (dle Košťálová a kol., 2008, s. 52):

- **Popisovat vnímané**, tj. popisovat ty projevy, které zaznamenají naše smysly, a zároveň tyto vjemy porovnávat s kritérii, která byla pro danou činnost stanovena
- **Popisovat žákův pokrok**, tzn. to, v čem žák oproti poslednímu výkonu zaznamenal zlepšení
- **Popisovat pocity žáka** prostřednictvím výroků jako: „*Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít*“
- **Dostatečný prostor pro odhalení chyb** - po popisu všech pozitivních stránek dosaženého výkonu by měl mít žák prostor, aby se sám k činnosti vyjádřil a měl možnost sám odhalit některé chyby, což zvýší jeho motivaci. Problematické chybných úkonů ve vyučování bude věnována kapitola 2.4.

### 2.2.2 Kritéria

S požadavkem informativnosti hodnocení úzce souvisí potřeba jasné **definovaných očekávaných výstupů** pro splnění daného úkolu.

Tato kritéria, která stanoví, čím by se měl vyhovující výkon žáků vyznačovat, by měla být pro vyučující i samotné žáky zřejmá ještě před zahájením zadané činnosti. Kritéria odpovídajícího výkonu definuje vyučující na základě stanovených cílů učení - čemu a v jaké kvalitě by se

měli žáci během zpracování zadaného úkolu naučit, což žákům i vyučujícím umožní lépe se při zadání úkolu orientovat a soustředit se na ty stránky úlohy, které jsou nejdůležitější, a tudíž i zásadní pro hodnocení.

V souladu s H. Košťálovou se domnívám, že pokud žákům v úvodu aktivity nastavíme jasná pravidla a popis očekávaného výkonu, který považujeme za přiměřený danému klasifikačnímu stupni, nabývá i známka na důležitosti a získává větší informativní hodnotu, a proto se může stát vhodným hodnotícím nástrojem (srov. Košťálová a kol., 2008, s. 79).

Takovéto hodnocení vyučujícího, které žákovi umožní detailně rozpoznat, jaké z dílčích cílů již zvládá a které je třeba ještě zdokonalit, je prvním krokem na cestě k autonomnímu hodnocení žáka, které je předmětem následujících řádků.

### 2.3 Autonomní hodnocení

J. Slavík za **autonomní** považuje takové hodnocení, které „žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat“ (Slavík, 1999, 134).

Předpokladem pro rozvoj autonomního hodnocení žáků je **motivace učitele** a jeho přesvědčení o správnosti takového hodnocení. Pro žáky může být motivací samotné hodnocení, protože vyšší míra odpovědnosti za vlastní práci podněcuje žáka k aktivitě. Jednou z možností, jak podpořit žákův zájem o autonomii je i tzv. **smlouva mezi učitelem a žákem**, případně rodiči žáka. Ve smlouvě jsou jasně a stručně zaznamenány a vymezeny cíle, které se všechny smluvní strany zavazují respektovat. Cílem je především upozornit žáka na jeho odpovědnost za vlastní chování a umožnit mu angažovanější sebehodnocení.

Zavedení autonomního hodnocení musí předcházet odborná příprava žáků, která se týká rozvoje poznávacích i psychosociálních procesů. Oblast

poznatková zahrnuje rozvoj schopnosti žáků provádět poučené analytické sebehodnocení. Tuto dovednost si žáci postupně osvojují na základě formativního hodnocení, které provádí učitel. Příprava psychosociálních aktivit souvisí s nastavením sociálního klimatu ve třídě. Žáci by se měli pod vedením učitele naučit zvládat emocionální složku svého hodnocení, zahrnující také toleranci vůči jiným názorům.

V praxi zavedení autonomního hodnocení znamená poskytnout žákům dostatek příležitostí, aby mohli poučeně hodnotit sami sebe a svou práci.

V této souvislosti je dle mého názoru nezbytné zmínit skutečnost, že úspěšné zvládnutí učebního procesu zahrnuje také promyšlenou práci s nastalými chybami. Tato problematika bude podrobněji rozebrána v následující kapitole.

## **2.4 Chybné úkony žáků ve výuce a učitelova práce s chybou**

Proces učení je účinný, pokud probíhá jako aktivní činnost subjektu, se zaměřením na dosažení určitého předem jasně stanoveného cíle, jejíž průběh mapují postupné i konečné výkony. Některé výsledky odpovídají očekáváním, jiné se od nich více či méně vzdalují – tyto nesprávné a nedostačující výkony charakterizujeme jako **chyby** (srov. Kulič, 1992, s.3). V této souvislosti je důležité zmínit fakt, že žádné učení snad ani nemůže být bez chyb a domnívám se, že záleží především na osobnosti učitele a jeho koncepci výuky, jak průběžných chyb dokáže využít ve prospěch rychlejšího pokroku žáků. Tento názor dokládá i S. Červenka, když tvrdí, že i chyba je významných ukazatelem žákovy úrovně učení a má pro žáka i učitele vysokou vypovídající hodnotu (srov. Červenka, 1992; zdroj: Kolář, Šikulová, 2005, s.110). V. Kulič tuto myšlenku doplňuje upozorněním, že chybu je důležité „nejen přesně identifikovat a zdůvodnit, ale skutečně s ní pracovat“ (Kulič, 1971; zdroj: Kolář, Šikulová, 2005, s. 111).

Domnívám se, že je v této souvislosti důležité rozlišit **dva přístupy**, jak je na chybu nahlíženo během vyučování. Buď může být chybný úkon vnímán jako nežádoucí jev, který je posuzován jako **doklad žákovy nekompetentnosti**, nepozornosti, neschopnosti, nepřipravenosti, nezájmu apod., nebo je považován za **běžný jev každé lidské činnosti**, který je samozřejmou součástí pracovní činnosti, kdy žáci zkouší něco nového, pokouší se ovládnout poznatky a procesy, které jsou pro ně dosud neznámé.

Aby chyba byla pro žáka zdrojem poznání a umožnila mu postupné zvládnutí činnosti, aniž by ohrozila žákovo učení a především zájem, musí být dle Kuliče splněny **čtyři základní podmínky** (Kulič, 1971; zdroj: Kolář, Šikulová, 2005, s. 111):

- 1) chyba musí být odhalena = detekce chyby
- 2) musí být určeno místo jejího výskytu = identifikace chyby
- 3) chyba musí být vysvětlena = interpretace chyby
- 4) chyba musí být opravena = korekce chyby

Nyní se pokusme detailněji popsat výše uvedené fáze.

- 1) **detekce chyby** znamená, že úkon žáka je vyhodnocen jako chybný, učitel tuto skutečnost sděluje žákovi jednoduchým a jemu blízkým způsobem
- 2) **identifikace chyby** je zpětnovazební informace žákovi, která jej upozorňuje na to, v čem chybuje, kde se chyba nachází i jaká je její závažnost
- 3) **interpretace chyby** objasňuje „smysl“ chyby, snaží se najít její pravděpodobné zdroje. V této souvislosti je možno rozlišovat tzv. „interpretaci vzad“, která má vysvětlit, co bylo příčinou chyby a „interpretaci vpřed“ týkající se možných důsledků, které z ní vyplývají jak pro učitele, tak pro žáka
- 4) **korekce chyby** znamená opravu výsledku činnosti, postupu a zdroje chybného úkonu

### 3 Sebehodnocení žáků

Schopnost umět kvalitně hodnotit svět kolem sebe a sama sebe je jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk vybaven. Jedním z významných faktorů, které mohou mít na vliv na rozvoj hodnotících a sebehodnotících aktivit, je kromě žakovy rodiny osobnost učitele a jeho hodnotící soudy.

Hodnocení je podle J. Slavíka „v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy, hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, je potřeba, aby sami hodnocení co nejlépe zvládli a rozuměli mu“ (Slavík, 1999, s.9).

#### 3.1 Pojem sebehodnocení

Podobně jako Slavík považuje A. Rakoušová **autoevaluaci** žáků za nejvyšší možnou formu hodnocení. A podle její definice vnímá sebehodnocení „jako formativní či kritériální hodnocení, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce“ (Rakoušová, 2008, s. 1). Konkrétně to tedy znamená, že sebehodnotící aktivity žáků jsou zaměřené na zefektivnění procesu při dosahování jak kognitivních a afektivních, tak sociálních cílů výchovně-vzdělávacího procesu.

#### 3.2 Význam sebehodnocení

Jak již bylo výše několikrát zmíněno, je hlavním cílem výchovného a vzdělávacího procesu rozvíjení žáka v **autentickou** osobnost. Mnohé koncepce vzdělávání a teorie výchovy se shodují na tom, že jednou z možností, jak tohoto cíle dosáhnout, je vést žáky k sebehodnocení jejich

práce. Domnívám se, že je v této souvislosti potřeba zmínit, že tyto sebehodnotící aktivity by neměly být zaměřeny jen na kognitivní složky výkonu, ale měly by se dotýkat také afektivních a sociálních cílů výchovně-vzdělávacího procesu.

R. Fisher tuto úvahu rozšiřuje o myšlenku, že prostřednictvím sebehodnotících aktivit nezískávají žáci jen důležité informace o procesu učení, ale adekvátní sebehodnocení se také významně podílí na budování jejich **sebevědomí a sebeuvědomění**, čímž následně přispívá k vybudování aktivního postoje v učení, který označuje termínem „**orientace na zvládnutí**“. Jejím základním předpokladem je vědomí vlastní kompetence a výkonnosti (srov. Fisher, 1997, s. 141).

Vzhledem k již několikrát zmíněnému faktu, že děti hodnotí své výkony i výkony svých spolužáků na základě hodnocení vyučujícího, je žádoucí, aby se **učitelovo hodnocení** netýkalo jen dosaženého výkonu, ale bylo v první řadě orientováno na posilování žákovy sebevědomí a pocitů vlastní **kompetentnosti a schopnosti** pro splnění zadaného úkolu. Výsledkem je aktivní postoj žáka k učení, který se projevuje přirozenou zvědavostí, zájmem o vzdělání a především přístupem, jakým se žáci **vyrovnávají s případnými neúspěchy**. Ty považují za zcela běžný jev vzdělávacího procesu a nastalé problémy přijímají jako výzvy, které jsou nezbytné pro dosažení složitějších učebních cílů (viz. Kapitola 2.4).

V opačném případě - pokud si žáci vypěstují pocit nekompetentnosti a nevěří ve své schopnosti pro splnění daného úkolu - hrozí nebezpečí tzv. **sebesplňujících** předpovědí, které se mohou rozvinout až v postoj označovaný jako „**naučená bezmocnost**“. Jejimi hlavními projevy jsou neschopnost vyrovnat se s náročnými úkoly, snahou najít pro svůj nezdar jakoukoliv omluvu, protože neúspěch vnímá jako „zkoušku“ svých schopností a postupně se u žáka vybuduje celkový negativní postoj k učení. Všechny tyto výše problémy jsou překážkami na cestě ke zvládnutí stanovených cílů (viz. Fisher, 1997, s. 142).

### 3.3 Funkce sebehodnocení<sup>6</sup>

Mezi nejdůležitější funkce sebehodnotících aktivit patří, obdobně jako u klasického hodnocení, funkce informativní a formativní. **Informativní** funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou nejen pro samotného žáka, ale také pro učitele a rodiče. Učitel tak získává informaci o žákově sebevědomí, učebním stylu a pomáhá mu odhalit příčiny žákova neúspěchu - tato funkce označována jako funkce **diagnostická**. Na základě těchto informací učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, obsah učiva a celkově individualizuje výuku. Kromě toho fungují sebehodnotící soudy jako **kontrolní mechanismus**, protože jejich prostřednictvím získáváme přehled o tom, jak žák plní předem stanovené cíle.

Za předpokladu, že ve vyučování probíhají vhodně zvolené sebehodnotící aktivity žáků a jsou využita všechna jejich specifika, stávají se také výchovným prostředkem a plní funkci **formativní** (výchovnou). Konkrétně to znamená, že se prostřednictvím sebehodnocení formují pozitivní vlastnosti a postoje, reguluje se proces učení, a tak se stává stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání. Využití sebehodnotících aktivit má vliv na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale zasahuje též oblast konativní a postojovou.

Z výše uvedených funkcí sebehodnocení vyplývá jeho opodstatnění ve vyučování. Dříve byla v souvislosti s hodnocením zmiňována tzv. funkce **rozvíjející**, která se týkala se v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly (funkce kontrolní). Ve školní praxi učitelé spatřují zcela konkrétní výhody sebehodnocení pro žáka.

---

<sup>6</sup> dle A. Rakoušové; (Rakoušová, 2008, Zdroj : <http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>)



### 3.4 Smysl sebehodnocení z hlediska žáka

Výzkum A. Rakušanové<sup>7</sup>, který v roce 2007 probíhal mezi učiteli malotřídních škol v celé České republice pod záštitou Výzkumného ústavu pedagogického, přinesl velmi zajímavé poznatky o využití sebehodnocení ve vyučování. Jeho cílem bylo zjistit, jak sami vyučující vyhodnotili přínos cílevědomého zapojení sebehodnotících aktivit žáků do vyučování. Autorka zjištěné závěry shrnula do níže uvedených bodů, ze kterých jasně vyplývá mnoho významných pozitivních vlivů na rozvoj žákových kompetencí i utváření jeho osobnosti. Většina dotazovaných učitelů uvedla, že při sebehodnocení žák:

- pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování)
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření
- pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní)
- získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu
- je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě)

---

<sup>7</sup> In : Rakoušová, 2008, Zdroj : <http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>

Přestože se tohoto výzkumu účastnili vyučující, kteří mají poměrně specifickou zkušenost s výukou v malotřídních školách, jsem přesvědčena o tom, že výše uvedené závěry lze zobecnit pro všechny stupně a typy základních škol.

Z výše uvedených informací jasně vyplývá, že vhodné zapojení sebehodnotících aktivit žáků do výchovně-vzdělávacího procesu se významně podílí na rozvoji všech stránek osobnosti žáka a má vliv i na utváření pozitivních sociálních vztahů mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Přesto se někteří učitelé potýkají s problémem, jak sebehodnocení žáků realizovat, a proto se níže pokusím popsat základní typy sebehodnotících aktivit a metody, které jsou zatím ve škole využívány.

### 3.5 Typy sebehodnocení<sup>8</sup>

#### 3.5.1 Typy sebehodnocení z hlediska forem

Sebehodnotící soudy žáků mohou být vyjádřeny verbálně nebo neverbálně. Neverbální formy sebehodnocení - nejčastěji v podobě **symbolů** - jsou využívány především u mladších dětí a jsou předstupněm verbalizovaného projevu sebehodnocení. Ve školní praxi učitelé využívají především formu jednoduchých piktogramů, neverbálních gest nebo obrázků. Pro svou jednoduchost a zároveň zábavnost jsou mezi vyučujícími na 1.stupni základních škol velice oblíbené členité obrázky, jejichž části žáci postupně vybarvují po splnění nějakého dílčího úkolu (viz příloha A).

**Verbální** sebehodnocení dělíme na projevy ústní a písemné. **Ústní forma** sebehodnocení bývá využívána nejvíce v rámci hodnotící reflexe, kterou vyučující zařazují většinou na konci vyučovací jednotky nebo po ukončení zadaného úkolu. Žáci tak mají příležitost zhodnotit vlastní výkony

---

<sup>8</sup> dle A. Rakoušové; (Rakoušová, 2008, Zdroj : <http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>)

a vyjádřit se k procesu učení nebo k práci ve skupině apod. v rámci komunitního kruhu nebo reflexní debaty, která může probíhat ve dvojicích, v rámci skupiny nebo celé třídy.

**Písemné formy** sebehodnocení jsou využívány po uplynutí delšího časového období, kdy má žák příležitost zamyslet se nad pokrokem v dané oblasti učiva. Jednou z oblíbených a v poslední době stále více využívaných písemných technik je žákovské portfolio. Mezi další metody patří například hodnotící listy, dotazníky, notýsky, deníkové záznamy nebo technika volného psaní. Zvláště poslední technika klade velmi vysoké nároky na osobnost žáka, předpokládá poměrně vyspělou úroveň jeho metakognitivních schopností a v neposlední řadě i dobré vyjadřovací schopnosti a plynulý písemný projev.

Podrobněji budou jednotlivé písemné techniky sebehodnocení popsány v kapitole 3.6.

### 3.5.2 Typy sebehodnocení z hlediska frekvence

Z hlediska frekvence je možné sebehodnotící aktivity dělit na okamžité, probíhající na závěr výukové jednotky, a aktivity shrnující tematickou nebo projektovou práci a uzavírající určité časové období.

**Okamžité** sebehodnocení funguje především jako zpětná vazba pro učitele, kterému podává okamžité informace o tom, jak žáci vnímají úroveň svých poznatků a dovedností a zda v učebním procesu zaznamenali nějaké problémy. Provádět časté sebehodnocení v průběhu vyučování a po kratších tematických celcích je důležité především u mladších dětí, postupně se mohou intervaly prodlužovat.

Sebehodnocení **shrnující**, probíhající na **závěr vyučování**, nabízí žákům možnost zhodnotit vlastní působení v hodině a zapojení do vyučování podle předem stanovených kritérií. Uplatňují se jak písemné, tak ústní techniky hodnocení a shrnující sebehodnocení je vhodným prostředkem pro zhodnocení skupinové práce. Obdobnou funkci plní

shrnující hodnocení na konci tematické nebo projektové jednotky. U dlouhodobějších činností je nutné, aby byl prostor pro sebehodnotící aktivity zařazován častěji a po kratších tematických úsecích.

### 3.5.3 Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního

Vzhledem k faktu, že sebehodnocení žáků probíhá v rámci vyučování většinou nezávisle na hodnotících aktivitách učitele, rozlišujeme - podobně jako hodnocení - sebehodnocení průběžné a sebehodnocení sumativní.

**Průběžné sebehodnocení** je takové, které žáci provádějí v průběhu vyučovací jednotky a bývá cílené na předem stanovenou dovednost nebo dílčí znalost. Může probíhat jako okamžitá evaluace po ukončení nějaké činnosti, nebo jako shrnující celkové zhodnocení na závěr vyučovací jednotky. Domnívám se, že základním cílem průběžného sebehodnocení je přimět žáky, aby se zamysleli nad dosavadním průběhem dané činnosti, aby dokázali říct, co se jim doposud dařilo, které kroky budou muset podniknout, aby dosáhli předem stanoveného cíle, a v ideálním případě by se měli pokusit naznačit možné cesty vedoucí k úspěchu.

Naproti tomu v **sumativním sebehodnocení** žák shrnuje znalosti nebo dovednosti za delší časové období (které většinou koresponduje s klasifikačním obdobím). Takovéto sebehodnocení se může stát jedním z podkladů pro závěrečné hodnocení učitele, například pro finální klasifikaci. Podle mého názoru by cílem tohoto sebehodnocení mělo být celkové zamyšlení nad tím, co se žák naučil a jaké cesty k získání daných dovedností a znalostí využil, které problémy musel překonávat a jak postupoval při jejich řešení.

## 3.6 Metody rozvíjející autentické hodnocení žáků<sup>9</sup>

Vyučující mají k dispozici několik **metod hodnocení**, které významně

---

<sup>9</sup> Z. Kolář používá v této souvislosti termín aktivity (Kolář, Šikulová, 2005, s. 127), H. Kasíková užívá termín metody a techniky (Kasíková, 1990, s. 97)

podporují **participaci** žáka na hodnotících procesech. Jejich hlavním cílem je poskytnout dítěti prostor účastnit se hodnotících aktivit, čímž se postupně učí efektivnímu hodnocení a následnému sebehodnocení.

Přestože byly tyto techniky primárně využívány v **pedagogických koncepcích**, které kladou velký důraz na **individuální rozvoj** každého dítěte (jedná se například o vzdělávací program Začít spolu), nebo v kooperativním vyučování, staly se některé z nich samozřejmou součástí hodnocení i na většině běžných základních škol.

Domnívám se, že zdokonalení úrovně hodnotících kompetencí žáků je podmíněno nejenom dostatkem vhodných příležitostí zapojit se do hodnotících aktivit, ale také respektováním základních zásad, které jsou pro tyto hodnotící aktivity charakteristické. Jednou z těch podle mého názoru nejvýznamnějších je navození **vzájemné důvěry** mezi učitelem a žáky i žáky navzájem.

### 3.6.1 Hodnotící listy

Tento způsob hodnocení byl primárně využíván během skupinového vyučování. Hodnotící listy jsou záznamové archy, které pro všechny skupiny sestaví učitel, nebo si každá skupina žáků stanoví vlastní hodnotící kritéria. Velmi často se při jeho sestavení využívá tzv. **škálování**, neboli hodnocení pomocí stupnic (Kolář, Šikulová, 2005, s. 127).

Takto sestavený hodnotící list mohou vyplňovat jednotliví žáci nebo se na jeho vyhodnocení může podílet celá skupina.

### 3.6.2 Žákovské portfolio

Žákovské portfolio je uspořádaný soubor prací žáka, které vznikly za určité časové období. Do portfolio mohou být zařazeny výtvarné práce, žákovy písemné práce a úvahy o určitých tématech, projekty, výsledky analytických zkoumání a pozorování apod. Jak uvádí J. Slavík, mohou být jeho součástí také záznamy a komentáře učitele a rodičů o žákovi (srov.

Slavík, 1999, s. 106), což dle mého názoru zvyšuje u žáka pocit důležitosti a má pro něho vysokou motivační hodnotu. Po praktické stránce je portfolio uloženo v deskách, šanonu, krabici, ale některé mohou mít i formu knihy či deníku. Soubor prací poskytuje nejen žákům samotným, ale také učitelům a rodičům přehled získaných vědomostí, dovedností a zkušeností. Jsou dokladem vývoje žákovy práce a poskytují mu informace o dosaženém pokroku.

Takto sebraný materiál nabízí učiteli jedinečnou příležitost pro individuální hodnocení každého jednotlivého žáka a zároveň se stává významným **prostředkem autonomního hodnocení** žáka. Hlavním cílem je ocenit žákovo úsilí a zároveň žákovi nabízí jedinečnou možnost ohodnotit dosažené výsledky na základě **praktických materiálů**. Tím se rozvíjí jeho schopnost objektivně posoudit vlastní schopnosti i znalosti, což je nezbytný předpoklad pro to, aby žák mohl autonomně plánovat následující kroky vedoucí ke splnění stanovených cílů a pokusit se stanovit prognózu vlastního vývoje. Z tohoto důvodu je podle mého názoru žádoucí, aby měl žák sám možnost rozhodnout, které práce, popř. materiály do portfolio zařadí – tato otázka bude podrobněji reflektována v dalším textu, jenž se týká dělení portfolio. Takovýto soubor prací může být součástí žákova závěrečného vysvědčení.

Žákovská portfolio můžeme **rozlišovat** podle **účelu – tzn. s jakým cílem portfolio uspořádáme** - zda informace shromažďujeme k průběžnému monitorování žákovy práce, nebo k sumativnímu zhodnocení, případně k prezentaci žákových nejlepších prací, podle **typu** položek, které jsou v portfolio zařazeny – na výběru kritérií se mohou podílet jak učitelé, tak žáci, dále podle toho, **kdo vybírá** konkrétní materiály, případně **kdo** obsah portfolio **hodnotí**. Dalším možným kritériem je rozdělení portfolio podle **stupně uspořádanosti a výběrovosti**, jak je vymezil D. Graves. Ten ve své knize *Fresh Look at Writing* rozlišoval portfolio **pracovní, dokumentační a reprezentační** (zdroj: Košťálová a kol., 2008, s. 114-121).

Výhodou **pracovního** portfolia je možnost propojit hodnocení s právě probíraným učivem. Cílem tohoto portfolia je podat žákovi celkový přehled o probíhajícím učebním procesu, o dosažené práci a pokroku, který je z konkrétních materiálů zřejmý.

Učitel může dát žákům prostor, aby všechny položky jednou za čas prohlédli a označili je příslušným komentářem nebo hodnotícím soudem, ve kterém zachytí, čeho si na provedené práci cení, a naopak, které práce nejsou dostatečně kvalitní a především, jaké kroky je třeba ještě podniknout, aby dosáhl všech učebních cílů. O svých názorech mohou následně diskutovat nejen s vyučujícím, ale také s ostatními spolužáky, čímž získávají nové pohledy na vlastní hodnocení. Přínos takovéto práce s materiály z portfolia tkví podle mého názoru nejenom v tom, že žáci získávají informace o procesu učení, čímž se stávají aktivním subjektem vyučování, ale zároveň se učí nahlížet kriticky na svou práci a autonomně ji hodnotit.

Do **dokumentačního** portfolia jsou zařazeny jen ty žákovy práce, které jsou důkazem jeho postupného zlepšování na cestě k dosažení stanovených učebních cílů. Jeho základem jsou tedy vybrané práce z pracovního portfolia a vzniká v okamžiku, kdy je ukončena nějaká etapa žákova učení. Žáci mohou na základě již napsaných komentářů zvolit několik prací, které dokumentují jejich postupný vývoj, a porovnávají lepší práce od těch méně povedených. Dalším stupněm sebehodnotících aktivit, které dokumentační portfolio nabízí, je popisné hodnocení v podobě záznamového listu nebo volného psaní, které provádí žáci. V něm může každý žák zaznamenat, jak se se zadaným úkolem vyrovnával, co mu způsobilo největší problémy, jak se s nimi vypořádal, co mu pomohlo ke zlepšení a jaké překážky musel překonávat. V této souvislosti je podle mého názoru žádoucí, aby bylo žákovo hodnocení doplněno vyjádřením a zpětnou vazbou vyučujícího, který tak může korigovat hodnotící soudy žáka.

Cílem **reprezentačního** portfolia je dokumentovat ty nejlepší práce,

kteřé řák za určité období vytvořil. Na rozdíl od pracovních a dokumentačních portfolioů, jejichž účelem je zaznamenat, jak se řákova práce vyvíjela (jejich součástí jsou také koncepty, nedokončené verze), obsahuje reprezentační portfolio jen dokončené materiály, které jsou dokladem řákova úspěchu.

Proto je toto portfolio využíváno především k sumativnímu zhodnocení (může být například použito jako poklad pro závěrečné vysvědčení). Takovéto portfolio by proto mělo obsahovat předem stanovené části a musí být jasná kritéria, podle kterých bude hodnocení probíhat.

Obdobné dělení založené na stejných kritériích, i když s odlišnými pojmy, popisuje program **Začít spolu**, který rozlišuje portfolio **sběrné**, **výstavní** a **hodnotící** (viz. Krejčová, Kargerová, 2003, s. 121-127).

V programu **Začít spolu** představuje portfolio jeden z hlavních prostředků pro hodnocení řáka. Z toho důvodu se v jeho praktickém užití odrážejí specifika vyplývající ze základních principů tohoto vzdělávacího programu. Jedním z těch podle mého názoru nejvýznamnějších je participace rodičů na procesu vzdělávání svých dětí, a proto jsou rodiče pravidelně zapojováni i do hodnocení portfolioů řáků. Děti svá portfolioa nosí po uplynutí určitého časového období nebo uzavření učebního celku domů a spolu s rodiči si jejich obsah prohlížejí a konzultují s nimi jednotlivé materiály. Rodiče mají možnost písemně se k portfoliou vyjádřit a tento komentář se stává součástí řákova portfolioa. Domnívám se, že kromě toho, že rodiče získají z konkrétních materiálů dítěte jasnější představu o tom, co se právě učí a jaké zvládlo pokroky, jsou tyto poznámky zřejmým přínosem pro samotného řáka. Nejenže může porovnat hodnotící soudy své i vyučujícího s hodnocením rodičů, ale zároveň tím, že rodiče mají zájem o jeho práci, získává pocit důležitosti, což se následně projevuje vyšší motivací a odpovědností za vlastní učení.

**Sběrné** portfolio obsahuje, podobně jako výše uvedené portfolio



pracovní, soubor všech materiálů dokumentujících práci žáka během určitého časového období. V návaznosti na důležitost, která je v tomto konceptu vzdělávání věnována roli rodičů, jsou jeho nezbytnou součástí nejen práce samotných žáků, ale také komentáře, poznámky a postřehy učitele a především rodičů dětí.

**Hodnotící** portfolio je souborem žákových prací, na jejichž základě vytváří učitel souhrnné hodnocení. Domnívám se, že v souvislosti s tím, jak je hodnocení v tomto vzdělávacím programu vnímáno komplexně, je zajímavé zmínit, jaké všechny položky by mělo toto portfolio obsahovat. Jedná se o níže uvedené materiály:

- Práce dokumentující pokroky dítěte
- Záznamy učitele, které vznikly během pozorování dítěte (může se jednat o krátké zaznamenané poznámky nebo vyplněné hodnotící archy)
- Poznámky učitele, které si poznamenal během konzultací s rodiči i dítětem samým
- Popis zájmů dítěte
- Formuláře sebehodnocení, které vyplnil žák
- Informace o žákovi od jeho rodičů

Posledním typem portfolio, který program Začít spolu vymezuje, je portfolio **výstavní**, které obsahuje nejúspěšnější práce žáka a je určené pro veřejnou prezentaci. Jeho cílem je prezentovat ty práce, na které je dítě nejvíce pyšné, u kterých má pocit, že se mu mimořádně povedly. Proto by jeho součástí mělo být písemné zamyšlení žáka ve formě krátké úvahy nebo komentáře, ve kterém objasní, proč dané položky vybral a z jakého důvodu je považuje za výjimečné. V této souvislosti je žádoucí, aby se žáci učili vyjadřovat nejenom k hotovým materiálům a posuzovali jejich výslednou kvalitu, ale aby se postupně učili zamyslet nad celým učebním procesem, který vedl ke zvládnutí daného učiva.

### **Pedagogické hodnocení portfolia** (dle Slavíka, 1999, s.107):

Aby bylo hodnocení portfolia z pedagogického hlediska účelné, vymezil J. Slavík několik zásad, které by měly být při hodnocení dodrženy:

- 1) Jasně vymezené cíle a především kritéria hodnocení
- 2) Na podkladě těchto kritérií je stanoveno, *co* má být do portfolia zakládáno, *kým* má být materiál vybrán (učitelem, samotným žákem, rodiči nebo v kombinaci) a *kdy* se tak má dít (po každé vyučovací hodině, na konci dne, jednou za týden, atd.)
- 3) Kritéria hodnocení jsou použita tak, aby umožnila komplexní posouzení žákova tvůrčího chování

#### **3.6.3 Dotazníky**

Dotazníkové metody využívají souboru otázek, na které po skončení vyučovacího procesu odpovídají žáci. Tento způsob hodnocení je nejvíce využíván během skupinového vyučování. Jednotlivé otázky mohou znít následovně (dle Koláře, 2005, s. 127):

*„Jak se ti dnes líbila práce ve skupině? Jak se ti dnes pracovalo? Pomohl jsi dnes někomu? Využil jsi pomoci někoho ze svých spolužáků? Jak bys popsal práci vaší skupiny? Splnili jste všechny stanovené cíle?“*

Přestože se tato metoda uplatňuje primárně během skupinové výuky, jsem toho názoru, že za předpokladu, že by byly otázky upraveny podle potřeb a výukových cílů klasické frontální výuky, by mohla být přínosem a obohacením možností hodnocení i pro individuální vyučování.

#### **3.6.4 Porady mezi učitelem a žákem**

Pro žáka i učitele jsou společné porady jedinečnou příležitostí pro posouzení prací žáka. Jsou zaměřeny na důkladnou analýzu a rozbor žákovy práce, čímž by měli žákovi i učitelé pomoci v plánování dalších kroků, které vedou ke splnění předem stanovených cílů. Jejich jedinečnost tkví v tom, že umožňuje učiteli získat informace o tom, co a jak se žák učí, jaké jsou jeho

zájmy i představy o tom, co by se chtěl naučit a jakou cestou těchto cílů dosáhnout, kde má žák pocit, že by potřeboval učitelovu pomoc, co si myslí o jeho výkladu, jaké metody jsou pro něho přínosné a jaké by mu příště pomohly ke zvládnutí daného učiva (srov. Kolář, Šikulová, 2005, s. 127).

Největší význam pro žáka spatřuji v tom, že díky učitelově zájmu získává pocit důležitosti a zároveň má možnost se aktivně podílet se na rozvoji vlastních schopností. Proto je podle mého názoru žádoucí, aby byla tato technika kombinována i s ostatními typy hodnotících aktivit a, jak již bylo výše zmíněno, měla by být samozřejmou součástí při rozboru a hodnocení žákova portfolia.

V mnoha školách jsou stále více oblíbenou a uplatňovanou obdobou této metody **společné třídní schůzky**, které probíhají za účasti třídního vyučujícího, vyučujícího daného předmětu, žáka a jeho rodičů. Jejich smyslem je nejen zaměřenost na individuální rozvoj jednotlivého žáka, ale také možnost zapojit do učebního procesu rodiče, kteří jsou informováni o prospěchu žáka a zároveň mají prostor pro to, aby se k hodnocení vyjádřili.

Rozšířenou podobou je metoda **reflexivního kruhu**, kdy sebehodnocení žáka probíhá po ukončení individuální nebo skupinové činnosti nejen za účasti vyučujícího, ale také ostatních spolužáků. Tato metoda je velice oblíbená především u kooperativního vyučování, protože žáci mají příležitost vyjádřit se nejen k vlastní práci, ale také k činnostem ostatních spolužáků, se kterými v rámci skupinové práce spolupracovali.

### **3.6.5 Deníky**

Přestože se tato metoda využívá především během skupinové výuky, kdy žáci hodnotí svou úlohu a spolupráci uvnitř skupiny (viz. Kasíková, 1997, s. 98), je podle mého názoru tato hodnotící technika ideálním nástrojem pro rozvoj sebehodnotících aktivit jednotlivce.

Každý žák si vede záznamy o průběhu školní práce, zaznamenává myšlenky, pojmy, principy a informace, hodnotí své dosavadní úspěchy a

zamýšlí se nad prostředky, které k jejich dosažení využil, opakuje si osvojené postupy a metody. Součástí zápisů mohou být také úvahy o tom, jaké kroky ještě žákovi chybí k úplnému zvládnutí probíraného učiva.

Jednou z možných obměn deníkové metody jsou dopisy, které žáci píšou učitelům, rodičům, případně sami sobě. Většinou jsou jakousi alternativou k souhrnnému hodnocení prováděného učitelem a jejím hlavním cílem je přimět žáky, aby se zamysleli nad uplynulým obdobím a připomenuli si všechny své úspěchy i nezdary a případně se pokusili navrhnout možná řešení pro zlepšení svých výkonů.

### 3.6.6 Kniha dotazů pro učitele

Cílem této netradiční metody, kterou realizoval gruzínský pedagog Amonašvili, je získat od žáků zpětnou vazbu na probíhající výuku a zvýšit tak žákův zájem o poznávání i možnost jeho zapojení a ovlivnění podoby výuky. Prakticky se jedná o knihu přání a dotazů pro učitele, jejímž prostřednictvím se mohou žáci vyjadřovat k učební náplni, organizaci školní práce, ve vztahům ve třídě apod., případně mohou klást vyučujícímu otázky.

Odpovědi učitele mají podnítit žákův zájem a zvýšit jejich osobní autoritu i sebevědomí. Některé dotazy mohou být učitelem zadány jako problém k řešení pro všechny žáky (srov. Slavík, 1999, s. 155).

Z výše uvedeného výkladu je zřejmé, že volba vhodné metody rozvíjející sebehodnotící schopnosti žáků je velice úzce spjatá s tím, jakou formou je daná metoda realizovaná a zda se jedná o sebehodnocení formativní nebo sumativní.

Ze zmíněných metod je velká většina realizovaná písemnou formou. **Ústní formy** sebehodnocení se uplatňují především u metody **porad mezi učitelem a žákem**, případně její obdobou v podobě konzultací s rodiči, a také při společné **reflexi se spolužáky**, která probíhá po individuální nebo skupinové práci.

### III. EMPIRICKÁ ČÁST

#### 4 Charakter výzkumu - volba kvalitativní případové studie<sup>10</sup>

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku **sebehodnotících aktivit žáků, které vyučující využívají** během vyučování.

V návaznosti na předchozí teoretickou část, kde byly vysvětleny základní pojmy a popsány jednotlivé metody sebehodnotících aktivit, je cílem druhé, empirické části, prostřednictvím **případové studie** zdokumentovat a popsat autentické zkušenosti, které během své praxe získali se sebehodnocením žáků vyučující na druhém stupni základních škol. Případová studie by měla přinést odpovědi na otázky týkající se uplatňování sebehodnocení ve vyučování, nastolit možnosti, jak tento proces co nejvíce zefektivnit, i názory vyučujících, co pro ně samotné sebehodnocení žáků znamená, zda považují zapojení sebehodnotících aktivit do vyučování za důležité, případně co podle jejich názoru přináší samotným žákům i jejich rodičům.

Domnívám se, že pro pochopení souvislostí a celkového vhledu do dané problematiky, bylo nezbytné získat podrobné informace a především **autentické zkušenosti i názory vyučujících**, a proto jsem jako výzkumnou metodu zvolila **kvalitativní rozhovor s vyučujícími**, u nichž jsem předpokládala, že mají se sebehodnocením žáků bohaté zkušenosti.

Zvolená metoda kvalitativního rozhovoru mi umožnila nejen detailně zdokumentovat a popsat zkušenosti jednotlivých učitelů, ale také odhalit problémy, se kterými se vyučující při sebehodnocení žáků potýkají, a

---

<sup>10</sup> J. Hendl definuje případovou studii jako detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů, jehož cílem je zachycení složitosti případu a popis vztahů v jejich celistvosti. (Hendl, 2005, s. 104)

nastítní možnosti, jak tyto problémy řešit, případně jak jim při zavádění sebehodnocení do výuky předcházet.

Jako doplňující metodu k rozhovorům s vyučujícími jsem zvolila **analýzu autentických materiálů**, které učitelé pro sebehodnocení žáků využívají. Jednalo se především o žákovské deníky, speciální žákovské knížky a hodnotící archy. Touto cestou jsem získala doplňující informace a bližší představu o tom, jakou formou sebehodnocení žáků ve vyučování jednotliví učitelé realizují a jakým způsobem sebehodnotící aktivity žáků probíhají.

Kromě výše uvedených metod jsem při přípravě empirické části využila **webových prezentací** jednotlivých základních škol, ze kterých jsem čerpala informace o vyučujících, způsobech výuky a o školních rámcových programech. Většina z těchto škol měla na internetových stránkách uvedené také údaje o tom, jakým způsobem přistupují k hodnocení, zda je jeho součástí i sebehodnocení žáků a jakým formami jej realizují (u některých škol byly přiloženy ukázky materiálů, které k sebehodnocení využívají).

## 5 Výzkumný problém a cíle studie

Jak již bylo výše zmíněno, je cílem této práce objasnit a popsat **problematiku vhodných prostředků pro úspěšné zařazení sebehodnotících aktivit žáků do vyučování na 2. stupni základní školy**.

Předmětem empirické části je **analyzovat zkušenosti jednotlivých vyučujících se sebehodnocením žáků** na základě jejich **konkrétních výpovědí**. V teoretické části mé diplomové práce jsem uváděla, že sebehodnocení žáků je mezi vyučujícími jedno z nejvíce diskutovaných témat, a proto jsem se záměrně snažila získat relevantní informace od učitelů, u kterých jsem předpokládala, že sebehodnocení žáků považují za nedílnou součást školního hodnocení a mají s jeho uplatněním zkušenosti.

Základní **výzkumná otázka**, kterou jsem si na začátku mého zkoumání položila, zněla takto:

***Jak důležité je pro vyučující na druhém stupni základní školy sebehodnocení žáků a jaké prostředky s cílem podněcovat a rozvíjet sebehodnotící aktivity žáků ve vyučování využívají?***

V souvislosti s takto poměrně široce definovanou výzkumnou otázkou vystalo několik dílčích problémů, jejichž analýzu jsem si postupně vytyčila jako další cíle empirické části mé diplomové práce. Níže proto uvádím výčet tří, podle mého názoru, **nejvýznamnějších cílů**, které jsem si ve své práci definovala.

Vzhledem k tomu, že jsem do výzkumného šetření záměrně zařadila ty vyučující, u nichž jsem předpokládala, že mají se sebehodnocením žáků na druhém stupni mnohaleté zkušenosti, nepovažovala jsem za nejdůležitější cíl zjistit, **jak tito vyučující sebehodnocení žáků vnímají** a zda je považují za nezbytnou součást vyučování. Pozornost jsem více zaměřila na to, jakým způsobem se tak děje, a proto bylo mým **primárním cílem** zjistit, **jaké metody a formy pro sebehodnocení využívají**, které z nich se jim v průběhu let osvědčily a bylo by možno je s menšími či většími úpravami aplikovat pro potřeby jiných učitelů.

**Třetím cílem** studie bylo získat vyjádření vyučujících, **s jakými problémy se při zavádění sebehodnocení do vyučování potýkali** a jak by se jim podle jejich názoru dalo předcházet, případně co by doporučili učitelům nebo školám, které jsou se zaváděním sebehodnocení do vyučování teprve na začátku.

Všechny výše uvedené cíle jsem definovala se záměrem dozvědět se od vyučujících, jež mají se sebehodnocením žáků autentické zkušenosti a považují je za zcela běžnou součást hodnocení, co nejvíce informací o

možnostech využití sebehodnotících aktivit žáků ve vyučování, aby mohly být inspirací pro ostatní učitele.

## 6 Přehled výzkumných šetření

Předmětem této subkapitoly je přiblížit cíle **výzkumných šetření** vztahující se k problematice sebehodnocení žáků, která byla provedena v minulosti. Při stanovování výzkumného problému a cílů mého výzkumného šetření jsem vycházela především ze dvou níže uvedených výzkumů:

- Rakoušová, A. (2008): *Sebehodnocení žáků*.

Výzkum, jenž vznikl na základě spolupráce základních škol s VÚP Praha, prezentuje výsledky dotazníkového šetření, jaké výhody přineslo z pohledu vyučujících zařazení sebehodnotících aktivit žáků do výuky. Přestože se výzkumu zúčastnili vyučující na 1. stupni ZŠ, jsou jeho výsledky podle mého názoru natolik obecné, že je lze aplikovat i na podmínky 2. stupně základních škol.

- Šikulová, R. (2004): *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáka*.

Cílem kvantitativního výzkumu, který probíhal na 2. stupni základních škol dotazníkovou metodou a pozorováním, bylo odhalit souvislosti mezi učitelovým pojetím výuky, kvalitou jeho hodnocení a schopností i úrovní žáků objektivně zhodnotit vlastní výkony.

Protože bylo mým cílem zaznamenat problematiku **sebehodnocení žáků z pohledu vyučujícího**, vycházela jsem při koncipování vlastního výzkumného šetření především ze závěrů výzkumu Aleny Rakoušové z VÚP, které jsem uvedla v teoretické části v kapitole 3.4.



Oproti ní jsem šetření realizovala mezi vyučujícími na 2.stupni základních škol a na rozdíl od obou výše uvedených výzkumných šetření jsem zvolila metodu kvalitativního rozhovoru, abych měla možnost od respondentů zjistit co možná nejkomplexnější informace o sebehodnocení žáků.

## 7 Metodologie

V případové studii, jejímž cílem bylo podrobně zjistit a popsat konkrétní **zkušenosti jednotlivých učitelů** se zapojením sebehodnotících aktivit žáků do procesu hodnocení, jsem jako **výzkumnou metodu** zvolila **rozhovor pomocí návodu**<sup>11</sup>. Tuto metodu jsem vybrala se záměrem poskytnout co nejširší prostor samotným respondentům. Přestože jsem si dopředu připravila **soubor otevřených otázek**, které se vztahovaly k oblastem mého zájmu, požádala jsem v úvodu setkání všechny vyučující, aby se k problematice sebehodnocení žáků sami vyjádřili s tím, že jim budu případně klást doplňující otázky v průběhu rozhovoru.

Tímto způsobem jsem kromě relevantních informací, vztahujících se k předem zvoleným tématům, získala velice zajímavé poznatky o tom, jak jednotliví vyučující k dané problematice přistupují, v jakém kontextu ji vnímají a jakou formou sebehodnocení žáků realizují ve specifických podmínkách konkrétních základních škol.

Kromě výše popsané metody rozhovorů s vyučujícími jsem využila metodu **kvalitativní analýzy dokumentů**, které jednotlivé školy využívají k záznamu sebehodnotících soudů žáků. Většinou se jednalo o materiály,

---

<sup>11</sup> Rozhovor podle návodu představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace (Hendl, 2005, s. 174).

kteřé byly vyrobeny dané škole takříkajíc na míru a které vycházely z požadavků stanovených ve školním vzdělávacím programu.

Domnívám se, že je v souvislosti s výše uvedenými metodami výzkumného šetření nezbytné uvést informaci, že jsem si vědoma toho, že závěry z takto vedeného výzkumu jsou poměrně subjektivní, do jisté míry ovlivněné osobností vyučujících a jejich dosavadními zkušenostmi, jež jsou úzce spjaté s celkovým klimatem dané základní školy. Pro to, aby byly výsledky studie více objektivní a zobecnitelné, by bylo vhodné metody kvalitativního rozhovoru a analýzy dokumentů doplnit dlouhodobějším pozorováním, které by přineslo souhrnnější informace o tom, jakým způsobem sebehodnocení žáků probíhá v reálných podmínkách výchovně-vzdělávacího procesu.

Primárním cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo podrobně zachytit a popsat problematiku sebehodnocení žáků tak, jak jej vnímají sami vyučující předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni v kontextu konkrétních podmínek několika základních škol.

## 7.1 Výběr vzorku

Pro výzkum jsem záměrně zvolila **pražské základní školy**, které byly zařazeny do programu **pilotních škol** pro zavádění Školního vzdělávacího programu, a tak se v průběhu několika let podílely na testování hlavních cílů, které pro všechny základní školy platí od 1. 9. 2007, tedy od začátku školního roku 2007/2008.

Přestože jsem vyučující z pilotních základních škol oslovila se záměrem zjistit o problematice sebehodnocení žáků co nejvíce informací a dozvědět se o autentických zkušenostech učitelů, chtěla jsem získat srovnání, jakým způsobem probíhá sebehodnocení žáků také na **běžných základních školách**. Z toho důvodu jsem kontaktovala vyučující i na klasických základních školách v Praze, ale bohužel se mi nepodařilo sjednat si s nimi osobní schůzku, a to i přesto, že dva z pěti oslovených vyučujících

odpověděli na úvodní e-mail, ale po bližším popsání průběhu rozhovoru, jsem od nich získala negativní vyjádření.

Domnívám se, že tato zkušenost kromě větší ochoty a zájmu vyučujících ze škol, které byly zařazeny do pilotního programu, svědčí o tom, že sebehodnocení žáků je pro mnoho učitelů stále poměrně složitou oblastí, u níž si nejsou příliš jisti svými výsledky.

Nakonec se mi podařilo dohodnout osobní setkání se zástupkyní ředitele v základní škole Otovice. Přestože tato škola nebyla zařazena do programu pilotních škol, dovoluji si tvrdit, že se svým přístupem a velkou snahou „hledat jiné možnosti a způsoby“ zcela vymyká představě o klasické základní škole.

Kromě výše uvedeného kritéria jsem se zaměřila na **vyučující na 2. stupni základních škol**, neboť se domnívám, že pro tyto učitele je problematika sebehodnocení žáků mnohem složitější než pro vyučující na prvním stupni a klade na učitele mnohem vyšší nároky. Tento předpoklad později potvrdila většina z oslovených vyučujících.

Další podmínkou pro výběr respondentů, kterou jsem si stanovila, byla zkušenost s **výukou stejného předmětu** - konkrétně jsem zvolila předmět **český jazyk a literatura** - abych měla možnost srovnání co možná nejvíce podobné zkušenosti a zároveň jsem předpokládala, že vyučující mohou v rámci tohoto předmětu využít specifické metody sebehodnotících aktivit.

#### **7.1.1 Účastníci studie**

Kvalitativního rozhovoru se zúčastnili vyučující českého jazyka a literatury dvou pražských základních škol (konkrétně se jednalo o **ZŠ Tábořská** a **ZŠ Londýnská**), které byly zařazeny do projektu pilotních škol, a zástupkyně ředitele ze **základní školy Otovice**.

## Popis a cíle ZŠ podle ŠVP

Domnívám se, že ještě před tím, než bude výklad zaměřen na školní vzdělávací programy jednotlivých základních škol, je třeba uvést, že specifikou všech základních škol, které byly zařazeny do výzkumného šetření, je dlouhodobá snaha o hledání **inovativního přístupu** k výchovně-vzdělávacímu procesu. Již v průběhu 90. let dospěli vyučující těchto škol k závěru, že dosavadní **transmisivní pojetí** výuky je pro jejich potřeby zcela nevyhovující a snažili se hledat vlastní cesty, jakým způsobem organizovat vyučování, aby naplňovalo základní cíle **autonomní koncepce vzdělávání**, což zahrnuje i problematiku hodnocení a sebehodnocení žáků. Postupně se jejich úsilí stalo vzorem pro mnoho základních škol - dvě z nich byly následně zařazeny do programu pilotních škol při zavádění školních vzdělávacích programů a v současnosti jsou považovány za průkopníky v mnohých aspektech vyučovacího procesu - i v oblasti sebehodnocení žáků.

## ZŠ Tábořská<sup>12</sup>

Základní školu Tábořská je plně organizovanou městskou školou, kterou navštěvuje 517 žáků. V každém ročníku jsou dvě paralelní třídy, s výjimkou prvních tříd, kde jsou v ročníku vždy tři třídy.

Hlavní filozofie školního vzdělávacího programu s názvem „**Škola porozumění**“ je následující: „Program je orientován na žáka, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Umožňuje efektivní profesionální a promyšlenou práci učitele, který ve své práci využívá metody konstruktivistické pedagogiky. Má všem ve škole vytvořit zázemí, které rozvíjí tvořivost a současně zohledňuje možnosti. Má vybavit každého žáka vším potřebným pro úspěšný a radostný život“.

---

<sup>12</sup> Zdroj : <http://www.zstaborska.cz>

Výše uvedenými zásadami se řídí také dokument nazvaný **Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků**. Níže uvádím základní informace týkající se hodnocení a sebehodnocení žáků:

- Pro záznam hodnocení a sebehodnocení slouží týdenní plány, žákovské knížky a evaluační listy doplňující předmětová portfolia, kam je možné zaznamenat jak hodnotící a sebehodnotící ocenění žákových dovedností a schopností, tak klasifikované nebo jinak hodnocené výkony žáka
- Rovina sebehodnocení a hodnocení je v těchto listech a žákovské knížce prováděna na úrovních žák, učitel, rodič
- Sebehodnocení a plánování je rozvíjeno v týdenním plánu
- Při sebehodnocení očekávaného předmětového výstupu je žák veden k reflexi svého předmětového portfolia, záznamům v žákovské knížce, ke svým dalším předmětovým aktivitám, zájmům a úspěchům

### **ZŠ Londýnská<sup>13</sup>**

Základní škola Londýnská je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Na prvním stupni je zpravidla po třech třídách v ročníku, na 2. stupni po dvou paralelních třídách v ročníku. Škola má kapacitu 560 žáků.

Školní vzdělávací program, který nese název „**Svobodná základní škola**“, je postaven na těchto pilířích:

- Vzdělávání v souvislostech
- Práce s různými zdroji informací
- Individualizace vzdělávání
- Slovní hodnocení
- Partnerské vztahy
- Plánování delších časových období

---

<sup>13</sup> Zdroj : <http://www.londynska.cz>

Zásady hodnocení, které upravuje speciální dokument s názvem **Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků**, jsou následující:

Hodnocení vychází z jasných cílů a úkolů v jednotlivých oblastech a etapách vzdělávání a zdůrazňuje:

- Individuální pokrok žáka
- Popisuje konkrétní zvládnuté oblasti vzdělávání resp. míry naplnění očekávaných výstupů
- Podněcuje žáka k dalšímu rozvoji – ukazuje další cestu

Součástí výše uvedeného dokumentu jsou také informace o **sebehodnocení** žáků, které jsou definovány následovně:

- Sebehodnocení žáků probíhá ústní i písemnou formou
- Je zařazováno do procesu vzdělávání průběžně, přiměřeně věku žáků
- Hodnocení práce ve skupině po ukončení skupinové práce
- Je jednou z kompetencí získávaných v průběhu vzdělávání

## **ZŠ Otovice<sup>14</sup>**

Základní škola Otovice byla otevřena před 7 lety, jakožto jedno z pracovišť svazku obcí Sadov, Otovice a Hájek. Přestože původně začínala výuka jen na 1. stupni, navštěvuje ji v současnosti 230 žáků na prvním i druhém stupni.

Hlavní cíl vzdělávacího programu školy s názvem „**Naše cesta k úspěchu**“, klade důraz na bezpečné klima školy. Dílčí cíle ŠVP jsou definovány následovně: „Chceme, aby u nás ve škole bylo dobře žákům i učitelům. Chceme být prosperující školou moderního stylu. Cílem je společný zájem poznávat, prožívat a tvořit v bezpečném prostředí vně i uvnitř školy, postavené na 4 základních principech učení:

- |                      |               |
|----------------------|---------------|
| • Učit se znát       | • Učit se žít |
| • Učit se, jak na to | • Učit se být |

---

<sup>14</sup> Zdroj : <http://www.skolaplnapohody.cz>

### **Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků:**

- Učitel vytváří dovednost žáka hodnotit sám sebe - podporuje sebehodnocení a vzájemné hodnocení jako přirozenou součást procesu hodnocení. K tomuto účelu pravidelně využívá sebehodnocení žáka a jeho erb úspěchů v žákovském deníku.
- Učitel vede žáka k dovednosti hodnotit sám sebe ve smyslu jeho zdravého sociálního a psychického rozvoje
- Učitel navyká žáka na situace, kdy bude hodnocení pedagogem, skupinou či jiným žákem předcházet sebehodnocení, s nímž bude vnější hodnocení konfrontováno
- Sebehodnocení žáka s argumentací zpravidla předchází hodnocení pedagogem s argumentací

## **7.2 Metody získávání dat**

### **7.2.1 Případová studie**

#### **1. Příprava**

Prvním krokem přípravné fáze bylo seznámení se s problematikou sebehodnocení žáků prostudováním **odborné literatury** a seznámení se s výsledky výzkumů, které se dané problematiky týkaly. Na základě takto získaných informací a nezávazných rozhovorů s několika vyučujícími, jsem dospěla k závěru, že by bylo zajímavé pokusit se zachytit zkušenosti vyučujících, jejich názory a postoje k sebehodnocení, a proto jsem se zaměřila na to, jak probíhá sebehodnocení žáků na druhém stupni základních škol v praxi – konkrétně v hodinách českého jazyka a literatury.

Níže uvádím výčet dalších otázek, které jsem si v souvislosti s problematikou uplatňování sebehodnotících procesů ve vyučování položila:

- *Jakým způsobem vedete žáky k sebehodnocení?*
- *Jaké metody a formy podporující sebehodnocení nejčastěji využíváte?*
- *S jakými problémy jste se v souvislosti se sebehodnocením potýkali?*
- *Jakým způsobem by se dalo těmto problémům předcházet?*
- *Spolupracujete na rozvoji sebehodnotících schopností žáků s rodiči a ostatními vyučujícími? Jakým způsobem se tak děje?*
- *Uplatňujete v hodinách českého jazyka a literatury nějaké specifické formy sebehodnocení?*

Všechny účastníky jsem nejdříve kontaktovala přes e-mail, ve kterém jsem je požádala o spolupráci při získávání informací o jejich zkušenostech se sebehodnocením a nabídla jsem jim možnost osobního setkání. Následně jsem si s nimi telefonicky domluvila termín osobní schůzky.

Před zahájením samotného rozhovoru jsem se každého účastníka zeptala, zda by bylo možné pořídit audiozáznam na diktafon z důvodu přesného zaznamenání jejich výpovědí. Ve všech případech bylo této žádosti vyhověno.

Pro **fixaci výpovědí respondentů** (kvalitativních dat) jsem využila:

- Audiozáznam – celý rozhovor jsem nahrávala na diktafon
- Terénní poznámky – některé významné momenty jsem si zaznamenávala do bloku již v průběhu rozhovoru, abych na ně mohla později navázat a položit respondentovi doplňující otázky. Vždy jsem se snažila, aby se jednalo o co možná nejstručnější zápisy, aby jejich záznam nijak neovlivnil interakci mezi mnou a respondentem.



## 2. Příprava dat pro analýzu

Provedla jsem **transkripci** všech získaných dat, což obnášelo jejich převedení z audiozáznamu do textové podoby pomocí textového programu na PC, čímž jsem získala autentický přepis všech zaznamenaných rozhovorů. Již v průběhu tohoto přepisu jsem redukovala znění výpovědí, vynechávala nerelevantní a opakující se informace a jednotlivé výpovědi seskupovala do tematických celků.

## 3. Kódování

V této fázi jsem takto zaznamenaný text vytiskla a v tištěné podobě znovu důkladně přečetla. Barevnými fixami jsem odlišila klíčové výpovědi jednotlivých významových kategorií a tyto skupiny výpovědí jsem na závěr pojmenovala.

### 7.2.2 Metody analýzy získaných kvalitativních dat

Již v **průběhu rozhovorů** s jednotlivými vyučujícími jsem se snažila pomocí vhodně volených dotazů směřovat ke komplexnímu zachycení problematiky sebehodnocení v kontextu jednotlivých základních škol.

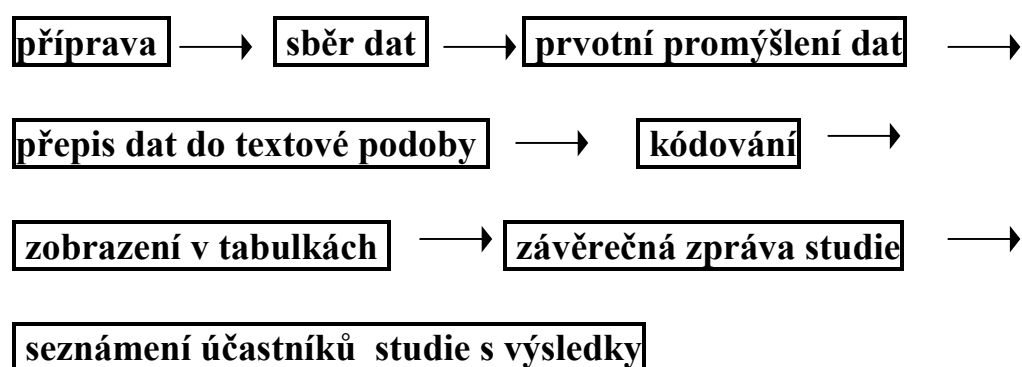
Aby se rozhovor vyvíjel přirozeným způsobem, pokládala jsem vyučujícím **otevřené otázky** a nechávala jim dostatečný prostor pro vyjádření myšlenky. Přestože jsem měla dopředu připravenou strukturu rozhovoru, snažila jsem se co nejvíce navazovat na výpovědi učitelů a pokládat otázky, které doplňovaly jejich předchozí výklad. V případě zajímavých myšlenek jsem své dotazy formulovala s cílem podnítit je k bližšímu vysvětlení nastoleného problému. Pokud nastala situace, že mi některá odpověď respondenta nebyla zcela jasná, zopakovala jsem ji vlastními slovy, abych si ověřila, zda jsem výpovědi správně porozuměla a nezměnila jsem její význam. V průběhu rozhovoru jsem u většiny vyučujících zaznamenala zřejmý zájem o danou problematiku a několikrát

nastala situace, kdy se sami zeptali, zda se na jiných školách potýkali s podobným problémem, případně jak přistupovali k jeho řešení.

Při detailní analýze získaných dat jsem využila metodu **segmentace výpovědí do tematických skupin** na základě jejich opakování. Tímto způsobem jsem nejdříve vymezila základní **významové kategorie**, které jsem následně rozdělila do pěti hlavních **tematických okruhů**. Pro názornější zpracování jsem klíčové výpovědi respondentů zaznamenala do **tabulek**, které jsem rozdělila podle příslušných kategorií. Některé tematické oblasti a kategorie se navzájem prolínají.

V následující fázi jsem **porovnala výpovědi** jednotlivých respondentů, následně provedla jejich **interpretaci** s ohledem k předem stanoveným cílům výzkumného šetření a na závěr jsem tyto informace shrnula a **celkově zhodnotila**. **Závěrečnou zprávu** jsem elektronicky zaslala respondentům, kteří mě o to požádali, aby se mohli seznámit s jejími výsledky a měli možnost porovnat způsoby realizace sebehodnocení v různých typech škol, případně měli možnost se jimi inspirovat.

### 7.2.3 Schéma případové studie



## 8 Analýza dat dle významových kategorií

Výpovědi všech respondentů jsem rozdělila do následujících oblastí:

- 1) Prostředky sebehodnocení žáků
- 2) Předpoklady pro úspěšné sebehodnocení žáků
- 3) Sebehodnocení žáků z pohledu vyučujících
- 4) Nejčastější problémy spojené se sebehodnocením žáků a jejich možná řešení

### 1) PROSTŘEDKY SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

#### Kategorie 1: METODY SEBEHODNOCENÍ

Respondent	Výpověď respondenta
ZŠ Tábořská	<p>Často provádím sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem formou společné <b>reflexe</b> po ukončení konkrétní činnosti (individuální i skupinové), kdy mají žáci zhodnotit, jak se jim práce líbila, jaké měli pocity a následně, jak se jim dařilo a co se jim nepovedlo. Kromě toho využívám po skupinové práci metodu, kdy se žáci rozdělí do skupinek čtyř rohů ve třídě podle předem stanovených kritérií - podle toho, jak mají pocit, že se jim práce dařila. Nejdříve nechám ostatní spolužáky, aby se k tomu vyjádřili, a potom jim řeknu svůj vlastní názor.</p> <p>Jinak vidím u sebehodnocení ještě druhou rovinu, i když to asi není sebehodnocení v pravé slova smyslu - v rámci předmětu volba povolání se u žáků posledních ročníků snažím, aby poznali své silné a slabé stránky, aby se rozhodli pro správnou střední školu. K tomu využívám metodu <b>dotazníků</b>, jejichž cílem je dozvědět se o sobě co nejvíc informací, ke kterým se poté žáci vyjadřují v rámci <b>reflexivního kruhu</b>.</p> <p>Jeden rok jsme využívali speciální <b>žakovské knížky</b> a poté jsme sebehodnocení prováděli do čtvrtletních <b>hodnotících listů</b>, které byly součástí <b>portfolia</b>, kde se žáci vyjadřovali nejdříve ke všem výstupům a potom byl jeden souhrnný po čtvrtletí, kdy měli shrnout, co se jim podařilo, co se jim naopak ještě nedaří.</p> <p>V hodinách českého jazyka využívám metodu <b>volného psaní</b> a u starších žáků formu <b>úvahy</b>. Já osobně preferuji to, aby hodnotili svoji práci z hlediska jejich postoje, zapojení, motivace a toho, co si myslí, že by mohli změnit.</p>

ZŠ Londýnská	<p>Sebehodnocení využíváme v rámci průběžného hodnocení každé čtvrtletí. Pro hodnocení využíváme formu <b>žakovské knížky</b>, kterou jsme nazvali „Záznamník z Londýnské“, do které si žáci vlepují svá sebehodnocení po jednotlivých výstupech. Dále probíhá sebehodnocení žáků také během schůzek s rodiči, protože jsme zavedli tzv. <b>tripartivní třídní schůzky</b>, kde se schází vyučující, rodiče a žák.</p> <p>V hodinách českého jazyka a literatury uplatňujeme metodu <b>volného psaní</b> - zamysli se nad sebou, chvíli se soustřed', vzpomeň si, jak se ti vedlo, co se ti podařilo atd. Nechávám žáky, ať se rozhodnou, jestli budou hodnotit jeden předmět, nebo se celkově zamyslí nad svými schopnostmi.</p>
ZŠ Otovice	<p>Zpočátku jsme používali <b>hodnotící listy</b>, které žáci dostali na měsíc dopředu a přesně věděli, co se budou učit, a po měsíci si je žáci sami vyhodnotili a učitel jim napsal vlastní komentář. Nyní využíváme <b>žakovské knížky</b>, jejichž podoba prošla vývojem - poslední forma je taková, že máme pro každý ročník již předtištěné dané předměty a cíle, které by měli v daném ročníku dosáhnout - jsou rozdělené na učivo a klíčové kompetence v rámci každého předmětu. Současně jsme s těmito žakovskými knížkami zavedli <b>formulář na klíčové kompetence</b>, které žáci a následně vyučující vyplňují po pololetí, a je tam prostor zmínit i mimořádné úspěchy a mimoškolní zájmy. Žáci mají příležitost se ke svému sebehodnocení i hodnocení učitele v každém předmětu vyjádřit v <b>komunitním kruhu</b> v rámci <b>hodnotících dnů</b>, které pořádáme vždy před čtvrtletním hodnocením.</p>

### Interpretace a zhodnocení:

Vzhledem ke skutečnosti, že je problematika výběru vhodné **metody** velice úzce spjatá s **formou**, jakou je daná sebehodnotící aktivita realizovaná, rozhodla jsem se interpretaci těchto kategorií spojit a uvést ji na závěr kategorie nazvané Formy sebehodnocení.

## Kategorie 2: FORMY SEBEHODNOCENÍ

Respondent	Výpověď respondenta
ZŠ Tábořská	Využívali jsme formu <b>slovního sebehodnocení</b> , které žáci pravidelně zaznamenávali <b>písemně</b> do žákovských knížek a do hodnotících listů, které byly součástí portfolia. Kromě toho využívám při společné reflexi metodu slovního sebehodnocení <b>ústní</b> formou.
ZŠ Londýnská	U dětí je velice oblíbené sebehodnocení znázorněné <b>grafickou formou</b> (zadání například zní: „máš akvárium, můžeš nakreslit maximálně 10 rybiček a jejich počet má signalizovat, jak si vedeš v rámci tohoto výstupu“ nebo „zamysli se nad tím, jak daleko po předem vyznačené cestě došlo tvoje autíčko?“). V podstatě se dá použít jakýkoliv obrázek, který děti postupně dokreslují nebo vybarvují. Tato forma je pro děti zábavná a především je méně časově náročná, a proto není problém ji využít u každého výstupu zvlášť. Kromě toho jsme měli v ročníku celoroční projekt, který se jmenuje Zvěrokruh, a proto jsem se žáky udělala sebehodnocení takovou formou, že měli na <b>symbolu vah</b> sami naznačit, zda to, co mají zvládat a zvládají je v rovnováze, nebo se některé rameno vychyluje a na kterou stranu. <b>Slovní sebehodnocení</b> využíváme v <b>ústní</b> formě při reflexích a setkání s rodiči. V omezené míře využíváme také <b>písemnou</b> formu.
ZŠ Otovice	Postupně jsme došli k závěru, abychom se vyhnuli <b>slovnímu hodnocení</b> , které je z našeho pohledu subjektivní, velmi obsáhlé a náročné na čas, že zvolíme pro sebehodnotící aktivity žáků formu <b>škálování</b> . Žák má k dispozici předem napsané nabídky, ze kterých vybírá vhodnou možnost podle svého uvážení. Na 1.stupni využíváme <b>grafické symboly</b> v podobě tzv. smajlíků, žáci 2. stupně využívají symbol písmen a případně mají prostor pro doplnění nebo zaznamenání poznámek. Velice se nám osvědčilo navázat na tyto formy sebehodnocení formou přímé interakce, kde žáci mají možnost celkově shrnout a vyjádřit se k vlastnímu sebehodnocení <b>ústní slovní formou</b> .

### **Interpretace a zhodnocení:**

Jak vyplývá z výpovědí, které se týkali výběru efektivní metody **podporující sebehodnotící aktivity** žáků, je tato problematika velice úzce spjata s tím, jakou **formou sebehodnocení** probíhá. Z toho důvodu jsem se rozhodla o souhrnnou interpretaci, kde se pokusím analyzovat závěry týkající se jak volby metody, tak užití formy.

Domnívám se, že z výpovědí respondentů je zřejmé, že přestože všichni považují sebehodnocení žáků za nezbytnou součást výchovně-vzdělávacího procesu, jejich odpovědi dokládaly významnost a zároveň problematičnost výběru vhodné metody, která by splňovala hlavní cíle a zároveň by nebyla pro vyučující i žáky příliš zatěžující. Přesto z výpovědí vyplývá, že dotazovaní vyučující využívají pro rozvoj sebehodnotících schopností žáků **širokou škálu metod**, které uplatňují pro zhodnocení jak skupinové, tak individuální činnosti.

Respondenti uváděli, že po **skupinové práci** využívají především metodu společné **reflexe**, kdy mají žáci prostor vyjádřit se ústní formou k proběhnuvší činnosti a zhodnotit tak i svou roli ve skupině.

Obdobnou metodu, jejímž cílem je **sumativní** sebehodnocení každého individuálního žáka a jeho úspěchů v daném předmětu, realizují v podobě **komunitního kruhu** na základní škole Otovice.

Poněkud složitější situace nastává u **individuálních činností žáků**, protože po nich učitelé využívají takové sebehodnotící aktivity, které se liší jak použitou metodou, tak její formou.

Oblíbenou **metodou**, kterou zmínili vyučující ze všech těchto základních škol, jsou podle mého názoru **speciálně upravené žákovské knížky**, do kterých se zaznamenávají jak výstupy sebehodnotících aktivit žáků, tak hodnocení, které provádí vyučující (viz Příloha C).

Jejich podoba se na jednotlivých základních školách liší a odráží přístup konkrétní základní školy k hodnocení a sebehodnocení žáků i rozdílnost, jakými **formami** jsou hodnotící zápisy realizovány. Na základní škole v Tábořské preferovali **písemnou** formu sebehodnocení, které využívali jak k průběžnému, tak sumativnímu sebehodnocení.

Poněkud překvapivý závěr přinesl výzkum o užívaných formách sebehodnocení v základní škole v Londýnské. Přestože pro hodnocení žáků využívají jen slovní hodnocení, při sebehodnocení žáků se vydali cestou především **grafických zápisů**, které jsou v omezené míře doplněny slovním sebehodnocením v písemné formě.

Ojedinělým způsobem pojali zpracování žákovské knížky na základní škole Otovice, kde mají pro každý ročník předtištěné učivo, jež by se měli žáci z jednotlivých předmětů za dané pololetí naučit, takže vyučující i žáci mají neustálý přehled o tom, jaké učivo by měli za dané pololetí zvládnout a před pololetím k jednotlivým tematickým celkům formou **grafických symbolů** zaznamenají, do jaké míry učební látku ovládají (viz Příloha C).

Poměrně specifickou **metodou**, která poskytuje prostor pro sebehodnocení žáků **ústní formou**, jsou **třídní schůzky** (základní škola v Londýnské dokonce zavedla název tripartivní), jež probíhají i za účasti rodičů. Jedná se tedy o jistou obdobu konzultací žáka s vyučujícím. Domnívám se, že je pro žáky velice přínosné, pokud mají možnost o svých výsledcích a úspěších hovořit nejenom s učiteli, ale také se svými rodiči. Problematika postoje rodičů a jejich účast na rozvoji autonomního hodnocení žáků bude předmětem samostatné kategorie.

Z **časově-organizačního hlediska**, využívají dotazovaní vyučující jak sebehodnocení formativní, tak sumativní.

**Formativní** sebehodnocení probíhá především formou reflexe a jedná se většinou o ústní formu, případně vyučující ze základní školy

v Londýnské se osvědčilo využívat pro průběžné sebehodnocení grafické znázornění, které není příliš časově náročné a samotní žáci ji vnímají jako zábavný způsob (viz Příloha A).

**Sumativní** hodnocení využívají především na základní škole Otovice, kde ji realizují jak písemnou (viz. Příloha B), tak mluvenou formou.

Co se týká **forem sebehodnocení**, bylo zajímavé sledovat postoje, které jednotliví učitelé zaujali k **písemné** formě sebehodnocení.

Ze všech respondentů uvedla nejvíce negativní zkušenosti s písemným sebehodnocením vyučující ze základní Tábořská, kde tuto formu využívali i pro sebehodnocení průběžné, což bylo příliš časově zatěžující jak pro vyučující, tak pro samotné žáky. Poměrně odmítavý vztah zaujala ke slovnímu hodnocení i zástupkyně ředitele ze ZŠ Otovice, která dokonce slovní hodnocení definovala jako příliš subjektivní.

Domnívám se, že jednou z nejpřínosnějších informací o užitých metodách a formách sebehodnocení je poznatek, že **ne všechny výše uvedené metody se vyučujícím osvědčily**, a proto někteří z nich v současnosti hledají tu správnou cestu, která bude přínosem jak pro žáky, tak pro vyučující samotné.

Tento neúspěch vyplývá podle mého názoru především z požadavku **efektivnosti**, se kterou je velice úzce spojen problém časové náročnosti, jak pro vyučující, tak pro žáky, který všichni respondenti v souvislosti s volbou vhodné metody uvedli.

Na druhou stranu se vyučující shodli na tom, že v rámci hodin českého jazyka využívají **metodu volného psaní**, která poskytuje žákům větší prostor pro to, aby se vyjádřili nejen ke konkrétnímu výkonu, ale celkově zhodnotili úroveň svých schopností a dovedností, popsali míru motivace a zamysleli se nad stanovením aspirací do budoucna.



## 2) PŘEDPOKLADY PRO ÚSPĚŠNÉ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

### Kategorie 1: POSTOJ VYUČUJÍCÍHO K SEBEHODNOCENÍ

Respondent	Výpověď respondenta
<b>ZŠ Tábořská</b>	Zkušenosti se sebehodnocením žáků mám zatím trochu rozporuplné - v různých letech jsme se pokoušeli o menší či větší míru sebehodnocení na několika úrovních. Podle mého názoru existuje spousta předmětů, kde má sebehodnocení větší smysl než jakékoliv hodnocení zvnějšku. Myslím si, že ve výchovách by mělo být hodnocení z velké části o tom, že se žáci zamyslí nad tím, jak se zapojují do výuky, jak pracují, co jim to přináší a jestli mají pocit nějakého posunu. Samozřejmě by potom měl následovat komentář vyučujícího, ale u těchto předmětů je to podle mě jediná cesta, jak získat jakékoliv hodnocení. Naopak v běžných předmětech vyvstává otázka, zda stačí, aby se žák ohodnotil, nebo je třeba, aby se vyučující k tomu hodnocení vyjádřil.
<b>ZŠ Londýnská</b>	Sebehodnocení musí být nedílnou součástí jakéhokoliv hodnocení, ať škola využívá hodnocení ve formě známek, komentované známky nebo jen slovního hodnocení. Jsem přesvědčena, že i v průběhu běžného vyučování na klasických školách je sebehodnocení v mnoha podobách samozřejmou součástí vyučování, ať už si to ti učitelé uvědomují nebo ne - myslím si, že řada sebehodnotících aktivit je přirozená a děláme ji, aniž bychom se o to nějak více snažili.
<b>ZŠ Otovice</b>	Když jsme učili podle osnov základní školy, tak jsme v průběhu vyučování dospěli k závěru, že by bylo dobré, aby žáci měli zpětnou vazbu nejen z testů a zkoušení, ale že bychom chtěli také hodnotit některé věci, které se týkají jejich přístupu, a kde by měli prostor pro vlastní vyjádření. Proto jsme zavedli zmíněné hodnotící listy, které jsme postupně vylepšovali, až jsme dospěli ke speciálně koncipovaným žakovským knížkám a před čtvrtletní klasifikací jsme zavedli tzv. hodnotící dny.

### **Interpretace a analýza:**

Z uvedených výpovědí je zřejmé, že všichni respondenti považují sebehodnocení žáků za **nezbytnou součást výchovně-vzdělávacího procesu**. Přestože se ani jeden z vyučujících explicitně nezmínil o přístupu, který v rámci vyučování realizuje, domnívám se, že základy tohoto pozitivního postoje jsou důsledkem **autonomní koncepce** vzdělávání, kterou všechny z těchto základní škol uplatňují.

Myslím si, že uvedené odpovědi zřetelně vypovídají o tom, jak složitou oblastí sebehodnocení žáků je i pro ty vyučující, kteří se jím již několik let soustavně zabývají. Jak dokazují výpovědi vyučujících ze základních škol Tábořská a Otovice, jedná se o **neustálý proces**, ve kterém jak vedení školy, tak jednotliví učitelé hledají vhodné cesty, jaké sebehodnotící aktivity v rámci výchovně-vzdělávacího procesu realizovat, aby splnili základní požadavek efektivnosti a byli pro žáky skutečným přínosem.

Podle mého mínění přinesly zajímavé podněty výpovědi vyučující ze základní školy v Tábořské, které se týkaly myšlenky využívat **sebehodnocení žáků jako hlavní prostředek pro hodnocení specifických vyučovacích předmětů**, jako jsou různé typy výchov apod. K tomuto závěru dospěla podle mého názoru z toho důvodu, že je poměrně těžké jasně popsat kritéria, která by definovala míru zvládnutí daného úkolu a byla by podkladem pro klasické hodnotící aktivity. Mimoto se domnívám, že cílem takového sebehodnocení by mělo být naučit žáky posuzovat výsledky své práce nejen z pohledu dosažených výsledků, ale spíše z pohledu volných vlastností - vynaloženého úsilí, motivace pro překonávání překážek, vlastní iniciativy a míry kreativity.

Z odpovědí vyučující ze základní školy Otovice lze vyčíst, že se z podobného důvodu rozhodli pro zavedení speciálního listu, který nazvali „**Hodnocení mé cesty k úspěchu**“ (viz příloha F) a využívají jej jako

doplňující podklady pro sumativní sebehodnocení žáků. Jeho hlavním cílem je umožnit žákům, aby se vyjádřili nejen k úrovni dosažených výkonů, ale měli příležitost ohodnotit **klíčové kompetence**, tj. vlastní iniciativu, motivaci, zapojení do výuky, schopnost identifikovat a překonávat problémy a celkový postoj k učení nejen v rámci jednoho vyučovacího předmětu, ale v kontextu celé školní docházky. Obdobné archy pro zhodnocení klíčových kompetencí jsou využívány například v programu Začít spolu jako součást žákova portfolia.

Vyučující ze základní školy Londýnská zmínila podle mého názoru velice zajímavou myšlenku, že některé formy sebehodnocení se vyskytují zcela **automaticky v průběhu každého vyučování**, aniž by to byl záměr vyučujícího. Přestože s jejím názorem souhlasím, domnívám se, že v souladu s výše uvedenou teorií je v této souvislosti nutno uvést, že pro to, aby se žáci naučili objektivně posoudit vlastní výkony a stanovit reálné cíle a aspirace, je ze strany vyučujícího **nezbytné systematické vedení** k sebehodnotícím aktivitám, které jsou plánované a organizované. V opačném případě se podle mého názoru jedná o náhodné sebehodnotící aktivity, které mají z pohledu rozvoje sebehodnotících schopností žáka jen minimální význam. Mimoto se domnívám, že je s touto problematikou velice úzce svázán požadavek **jasně definovaných kritérií a srozumitelnosti hodnocení**, jenž bude předmětem speciální kategorie.

## Kategorie 2: POSTOJ RODIČŮ

Respondent	Výpověď respondenta
<b>ZŠ Tábořská</b>	V okamžiku, kdy jsme měli žákovské knížky, kde nebyly známky, tak to bylo pro většinu rodičů špatně. Někteří rodiče si nedokázali informace o hodnocení najít, protože když jsme měli hodnotící výstupy u každého předmětového portfolia, nebylo reálné, aby každý den všechna prohlíželi. Na základě šetření, které proběhlo mezi rodiči minulý rok, byla jednoznačná snaha, abychom se vrátili ke známkování. Rodiče chtěli mít přehled o tom, jak jejich dítě aktuálně prospívá.
<b>ZŠ Londýnská</b>	Většinu sebehodnotících výstupů posíláme rodičům prostřednictvím žákovské knížky, kam si žáci tato hodnocení vylepují a rodiče se k tomu mohou vyjádřit. Takže od nich získáváme nějakou zpětnou vazbu touto metodou a mimoto máme pravidelné schůzky, kterých se účastní jak rodiče, tak žáci. S tím, že ve všech ročnících využíváme slovní hodnocení, jsou rodiče seznámeni dopředu, takže v tomto směru žádné problémy nenastaly.
<b>ZŠ Otovice</b>	Díky sebehodnocení žáků a následnému hodnocení učitele nám ubylo hodně konfliktů nebo problémů s řešením klasifikace, protože žáci i rodiče už vědí dopředu, jakou známku mohou na vysvědčení očekávat. Rodiče vidí nejen známky, ale také to, jak se hodnotí samotní žáci a jaká byla reakce učitele. Když jsme zjišťovali zájem rodičů o slovní hodnocení, tak jsme od mnohých měli negativní reakce. V současnosti jsou ohlasy rodičů na metody i formy hodnocení vynikající a nesetkali jsme se s jedinou negativní reakcí.

### **Interpretace a zhodnocení:**

Odpovědi jednotlivých respondentů vypovídající o postoji rodičů k sebehodnocení žáků naznačují, že většina rodičů vnímá sebehodnocení žáků jako aktivitu, která je velice úzce **propojena s hodnocením vyučujícího**. Tento postoj se odráží jak v preferovaných formách hodnotících výstupů, tak v časovém harmonogramu, kdy sebehodnotící aktivity dětí očekávají. Tuto skutečnost potvrzují zkušenosti vyučující ze základní školy Tábořská, která uvedla, že pro většinu rodičů byl velký problém, když měli každý den sami vyhledávat informace o sebehodnocení žáků, doplněné vyjádřením vyučujícího, pokud nebyly zaznamenány v jednom dokumentu.

Pro všechny dotázané vyučující znamená úspěšná spolupráce s rodiči **nezbytnou součástí kvalitního výchovně-vzdělávacího procesu**, což se netýká jen hodnocení a sebehodnocení žáků, ale souvisí s celkovým pojetím vyučování a procesu učení žáků.

Aktivně se rodiče do hodnocení a sebehodnocení žáků zapojují na základní škole Londýnská, kde se kromě informací uvedených v žákovských knížkách, mají možnost vyjádřit k hodnotícím soudům vyučujícího i žáka na **speciálních třídních schůzkách**, kterých se účastní vyučující, rodiče i žáci.

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro většinu rodičů je hodnocení nebo sebehodnocení žáků vlastně nejdůležitější informací, kterou od vyučujících ze školy získávají, a proto mu sami rodiče přikládají **velký význam**.

Z výpovědí je zřejmé, že u většiny rodičů stále přetrvává **negativní postoj k písemnému slovnímu hodnocení**, které provádí vyučující, a proto zaujímají podobný postoj i ke stejné formě sebehodnocení žáků.

Domnívám se, že tento jev potvrzuje domněnku, že známka představuje pro mnoho rodičů určitou jistotu, tím, že reprezentuje jasnou a

zdánlivě jednoduše srovnatelnou informaci o stávajícím prospěchu jejich dítěte. Zároveň v nich přetrvává názor, že klasifikace je způsob hodnocení, který znají, a proto nevidí důvod, proč by měly být jejich děti hodnoceny jiným způsobem. Odlišné zkušenosti se slovním hodnocením uváděla vyučující ze základní školy Londýnská, kde jsou rodiče se skutečností, že ve všech ročnících probíhá hodnocení slovní formou, seznámeni již při zahájení školní docházky žáků, a proto ji považují za zcela přirozenou součást vyučování.

Informace o tom, že by rodiče měli mít **možnost zvolit**, jakou formu hodnocení preferují, již na začátku školní docházky dítěte, potvrdily i slova ostatních vyučujících - jak ze základní školy Tábořská, kde se po zavedení slovního hodnocení současně na 1. prvním i 2. stupni potýkali s negativními reakcemi většiny rodičů, tak z Otovic, kde proběhla mezi rodiči anketa, zda by měli zájem, aby byly jejich děti hodnoceny slovně. Reakce velké většiny z nich byly veskrze negativní, a proto se změna nakonec neuskutečnila.

Z výpovědí zástupkyně ředitele ze základní školy Otovice vyplývají důležité informace o tom, že soustavnější práce se sebehodnocením žáků, měla za následek větší **informovanost rodičů** o stávajícím prospěchu jejich dítěte, což se projevilo menším množstvím problémů, které se týkaly závěrečné klasifikace, a také zlepšením vztahů mezi vyučujícími a rodiči.

Mimoto se domnívám, že pravidelný **zájem rodičů** o hodnocení, potažmo sebehodnocení žáka, ať je realizováno v jakékoliv podobě, má pozitivní vliv na utváření žákovy osobnosti, podporuje zdravé sebevědomí žáka a podílí se na budování žákova pozitivního přístupu ke vzdělávání, čímž zvyšuje jeho motivaci k učení.

### Kategorie 3: KRITÉRIA

Respondent	Výpověď respondenta
<b>ZŠ Tábořská</b>	Kritéria pro sebehodnocení využívám především po ukončení nějaké skupinové aktivity, kterou budeme společně hodnotit. Napíšu žákům soubor otázek, nad kterými se mají zamyslet. Oni už dopředu vědí, že by měli v rámci skupiny plnit nějaké funkce, já jim na základě charakteru dané činnosti napíšu možnosti pro hodnocení.
<b>ZŠ Londýnská</b>	Je důležité, aby děti pochopily, jaký princip u dané formy sebehodnocení funguje. Díky tomu, že jsou žáci zvyklí na to, že na začátku každé aktivity by měli znát kritéria výkonu, jaký od nich očekávám, a formu, jakou bude sebehodnocení probíhat, tak se sami ozvou, v případě, že tyto informace před začátkem činnosti nedostanou. Důležitou informací je podle mě to, že v hodnocení by se neměli žáci srovnávat mezi sebou a při sebehodnocení už vůbec ne.
<b>ZŠ Otovice</b>	Nám se velice osvědčilo provádět sebehodnocení prostřednictvím škálování, kdy už žáci mají možnost vybírat vhodnou variantu z předem stanoveného výběru. Někdy totiž pro ně bylo poměrně náročné hodnocení slovně vyjádřit. Zjistili jsme, že základním předpokladem úspěchu je používat pro jednotlivá kritéria jednoduchý jazyk, který je pro žáky jasný a srozumitelný. Postupně jsme došli k závěru, že nejjednodušší cesta je, aby každý vyučující napsal na začátku roku souhrn požadavků za daný předmět. Takto stanovená kritéria předpokládají větší odpovědnost žáka a jsou základem pro jakékoliv hodnocení, ať už jej provádí vyučující nebo žák sám. Vždy musí žáci dopředu přesně vědět, co budou hodnotit a jaký výkon odpovídá jakému klasifikačnímu stupni. A zároveň se nám osvědčilo, když máme tato kritéria sjednocená pro všechny předměty, protože není možné, aby se hodnocení vyučujících v různých předmětech diametrálně lišilo.

### **Interpretace a zhodnocení:**

Z výpovědí všech respondentů vyplývá, že **předem stanovená kritéria** a definování úrovně zvládnutí daného úkolu jsou **nezbytným předpokladem** pro to, aby byli žáci schopni provést kvalitní a objektivní zhodnocení vlastní činnosti.

Podle mého názoru je velice důležité, aby s přesně definovanými kritérii daného výkonu žáci pracovali i v případě, že výslednou činnost nehodnotí samotní žáci, ale zhodnocení je plně v kompetenci vyučujícího. Tento názor potvrzují výpovědi vyučujících ze základních škol Londýnská a Otovice, z nichž je zřejmé, že definování kritérií je pro žáky základním prostředkem nejen k tomu, aby zvládli kvalitní zhodnocení výsledné činnosti, ale také pro její samotný průběh.

Výpovědi vyučujících také přinesly odpovědi na otázky, jaké **formy pro práci s kritérii** jednotliví vyučující využívají. Například na základní škole Otovice se vyučujícím osvědčila metoda **škálování**, která umožňuje žákům zamyslet se nad konkrétními kritérii činnosti a vybrat variantu, která nejvíce odpovídá úrovni dosaženého výkonu. Mimoto zástupkyně uvedené školy uvedla, že s požadavkem jasně definovaných kritérií velice úzce souvisí i nutnost **jednoznačnosti a popisnosti** daných položek, aby byly pro žáky dostatečně srozumitelné.

Na základní škole Otovice využívají předem stanovená kritéria nejen při hodnocení dílčích výkonů, ale také jako podklad pro **sumativní** hodnocení a sebehodnocení v pololetí (viz. Příloha D). Mimoto využívají v jednotlivých předmětech soubor předem **definovaných požadavků**, které jsou zásadní pro stanovení výsledného klasifikačního stupně (viz. Příloha E). Tato forma je podle mého názoru pro žáky i vyučující velice přehledná a umožňuje rozvoj sebehodnotících kompetencí porovnávat v průběhu celé školní docházky žáka. Zároveň jsou takto nastavená pravidla - shodná pro všechny předměty - velkým přínosem pro rodiče, kteří již dopředu vědí, jaké



požadavky jsou v daném předmětu závazné a stávají se podkladem pro závěrečná hodnocení.

Podle mého názoru souvisí problematika definování kritérií výkonu velice úzce s kladením odpovídajících **aspirací žáků**, což dokazují i výpovědi zástupkyně ředitele v základní škole Otovice, která považuje srozumitelná a předem jasně definovaná kritéria za základní podmínku nejen pro rozvoj sebehodnotících kompetencí, ale také pro schopnost klást si cíle, které odpovídají úrovni žakových znalostí a dovedností a jsou pro něho splnitelné. V opačném případě hrozí, že žák ztratí motivaci a nadšení pro práci.

Právě schopnosti klást si adekvátní a splnitelné cíle v jednotlivých předmětech se žáci na základní škole Otovice učí prostřednictvím speciálně upraveného dotazníku, který je nazvaný „**Má očekávání na školní rok**“ (viz. Příloha G). Ten na začátku roku vyplní s tím, že se zamyslí, jakých cílů by chtěli v konkrétním předmětu v daném školním roce dosáhnout. Domnívám se, že takto formulované cíle žákům slouží nejenom jako podklad pro sumativní sebehodnocení (výsledný stav mohou zpětně porovnat s definovanými cíli), ale plní pro žáky i regulační funkci v průběhu školního roku (žáci mohou sledovat, které z daných cílů již splnili a které překážky ještě musí překonat, aby dosáhli naplnění všech aspirací).

Velice zajímavou informaci, týkající se definování požadavků pro úroveň daného výkonu, přinesla podle mého názoru výpověď vyučující ze základní školy Londýnská, která uvedla, že pro žáky je práce s kritérii zcela samozřejmou součástí jakéhokoliv úkolu a jsou schopni sami vyhodnotit, zda jim chybí některé informace, aby mohli zadanou pracovní činnost s úspěchem řešit. Tato zkušenost potvrzuje již několikrát zmíněný požadavek, že je pro žáky nezbytné **znát kritéria hodnocení ještě před zahájením jakékoliv činnosti**.

### 3) SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ Z POHLEDU VYUČUJÍCÍCH

#### Kategorie: PŘÍNOS SEBEHODNOCENÍ PRO ŽÁKY

Respondent	Výpověď respondenta
<b>ZŠ Tábořská</b>	Podle mého názoru je pro žáky mnohem snazší vyjádřit se ke konkrétní činnosti nebo znalosti, než se zamyslet nad tím, jaká byla jejich angažovanost a celkové zhodnocení jejich přístupu k práci. Proto s dětmi často provádím sebehodnocení formou společné reflexe před čtvrtletím nebo pololetím a po každém žákovi chci, aby řekl, v čem má podle něho největší problém a co by se s ním podle jeho názoru mohlo udělat. Důležité je, že to říkají před ostatními spolužáky, protože ty problémy jsou u většiny z nich podobné. A potom si společně o daném problému povídáme a diskutujeme o tom, jak by se dalo některým z těch problémů předcházet. Často po nich chci, aby se zamysleli nad svými výkony ještě v okamžiku, než získají výslednou známku. Největší přínos pro žáky samotné vidím v tom, že se mi podaří podnítit je k tomu, aby se zamysleli nad jejich výsledky ještě v okamžiku, kdy si mohou výslednou známku opravit, což je velmi důležité především v 8. a 9. třídách kvůli přestupu na střední školy.
<b>ZŠ Londýnská</b>	Na naší škole je sebehodnocení zcela běžnou součástí vyučování a filozofie je taková, že jej považujeme všichni, včetně dětí, za velkou výhodu. Ceníme si především možnosti dětem sdělit a ony zase vyučujícím vše, co se do běžného hodnocení nevejde.
<b>ZŠ Otovice</b>	Sebehodnocení žáků děláme už prakticky pět let a podle mě by dnes prakticky nepotřebovali hodnocení ze strany učitele. Většina dětí se dokáže naprosto objektivně ohodnotit bez toho, že by je musel hodnotit učitel, a jsou mnohem více schopni přiznat a popsat objektivní neúspěchy a jejich příčiny - přiznají, že se nedůsledně připravovali, což je příčinou jejich neúspěchu. Snažíme se žáky k sebehodnocení vést proto, že potom přijímají větší odpovědnost za vlastní práci. Sami žáci vnímají možnost sebehodnocení jako velmi důležitou věc a pokud to samo dítě takto vnímá a je o tom vnitřně přesvědčeno, tak je to schopné tak podat i rodičům, takže nám výrazně ubylo problémů s klasifikací. Mimoto nám výzkumy mezi žáky potvrdily, že sebehodnocení je z jejich strany vnímáno jako projev rovnocenného partnerství. Přestože je přesně vymezena role učitele a žáka, tak oceňují, že jim dáváme prostor, aby se vyjádřili a sdělili nám svůj názor, což považují za velké plus naší školy.

### **Interpretace a zhodnocení:**

Výpovědi všech vyučujících přinesly zajímavou informaci o tom, že pro samotné žáky je příležitost vyjádřit se k vlastnímu výkonu vnímána v rámci vyučování velice pozitivně a považují ji za **projev důvěry a partnerství**. Domnívám se, že na základě těchto informací lze vyvodit závěr, že sebehodnotící aktivity žáků přispívají nejen ke zlepšení schopností klást si odpovídající cíle a podporují rozvoj adekvátního sebevědomí žáků, ale mají významný vliv na budování důvěry a pozitivních vztahů mezi žáky a vyučujícím i žáky navzájem.

Přestože se všichni respondenti vyjadřovali o sebehodnocení žáků velmi pozitivně a sebehodnotící aktivity považují za přirozenou součást vyučování, z uvedených odpovědí vyplývá, že nejkonkrétnější přínos sebehodnocení z pohledu žáků definovala vyučující ze základní školy Otovice.

Ta uvedla, že žáci jsou na základě soustavného vedení schopni nejenom odpovídajícím způsobem zhodnotit vlastní schopnosti a průběh konkrétní činnosti, ale také se zamýšlejí nad objektivními důvody svých neúspěchů. V této souvislosti zmínila podle mého názoru zásadní myšlenku, která se týká nejen sebehodnocení, ale také aspirací, a sice to, že v okamžiku, kdy žáci mají prostor účastnit se hodnotících aktivit a plánování učebních cílů, přebírají za učební proces také **zodpovědnost**, která má pozitivní vliv na budování motivace.

Myslím si, že v souvislosti s otázkou přínosu sebehodnocení pro samotné žáky uvedla velice důležitou skutečnost vyučující ze základní školy Tábořská, která se domnívá, že je pro žáky poměrně složité posoudit své schopnosti a dovednosti v kontextu celého vyučovacího předmětu, případně školní docházky jako takové, a na základě těchto informací umět stanovit cíle odpovídající jejich možnostem, případně odhadnout možnosti budoucího uplatnění (např. při výběru vhodné střední školy).

Z toho důvodu se při sebehodnocení žáků zaměřila více na ty aktivity (například **skupinové reflexe**), při kterých se žáci mají možnost zamyslet nad svými silnými a slabými stránkami, zhodnotit celkový prospěch ve všech předmětech a pokusit se naznačit cesty, které by mohly vést ke zlepšení stávající situace. Domnívám se, že přestože je takovéto **komplexní zhodnocení** žakových schopností poměrně náročné jak pro vyučující, tak pro žáky samotné, mělo být součástí výchovně-vzdělávacího procesu, protože nabízí žákům příležitost uplatnit sebehodnocení v širším kontextu.

#### 4) NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY SPOJENÉ SE SEBEHODNOCENÍM ŽÁKŮ A JEJICH MOŽNÁ ŘEŠENÍ

##### Kategorie 1: NASTALÉ PROBLÉMY

Respondent	Výpověď respondenta
<b>ZŠ Tábořská</b>	<p>Když jsme zaváděli sebehodnocení najednou ve všech třídách na 2. stupni ve všech třídách pro všechny předměty, tak to bylo dost problematické. Setkali jsme se s tím, že si žáci nevěděli rady, i když jsme se je snažili k tomu vést.</p> <p>Postupně jsme dospěli k závěru, že psát sebehodnocení za každý předmět je pro žáky i vyučující hodně zatěžující a technicky prakticky nelze zvládnout. Mimoto začali mít žáci k písemné sebehodnocení dost značný odpor.</p> <p>Další a z mého pohledu velice závažný problém souvisí s odchodem nadaných žáků na jiné školy. S dětmi na 1.stupni, kde je ještě široké spektrum dětí, se dá dělat mnoho zajímavých aktivit, ale potom, co většina z nich odejde, se poměrně těžko pracuje.</p>
<b>ZŠ Londýnská</b>	<p>Problém může nastat v situaci, kdy je princip sebehodnotící aktivity pro žáka příliš složitý a jeho pochopení odvádí žákovu pozornost od toho, co má hodnotit.</p> <p>Možná se může objevit další problém, že to sebehodnocení je pro žáka tak příliš osobní nebo jej nechce dělat, protože si uvědomuje, že má nějaké slabiny.</p>
<b>ZŠ Otovice</b>	<p>Problémy nastaly především technického rázu - ne z pohledu žáka, ale spíše učitele - jednalo se především o technickou stránku podoby žákovské knížky, kterou jsme každý rok upravovali podle nových požadavků, a v okamžiku, kdy žáci žákovskou knížku zapomenou.</p> <p>Jinak s problémy typu, že by žáci odmítali sebehodnocení napsat, s tím jsme se nesetkali.</p> <p>Podle mého názoru by velký problém nastal v okamžiku, kdy bychom najeli jen na slovní hodnocení - s velkým odporem bychom se setkali jak na straně vyučujících, tak především rodičů.</p>

### Interpretace a zhodnocení:

Problémy, které vyučující v souvislosti se sebehodnocením žáků uváděli, lze rozdělit do několika oblastí. Přestože se některé z problémů opakovaly, bylo zajímavé pozorovat, jakým způsobem jednotliví vyučující přistupovali k jejich důležitosti i následné možnosti řešení.

Všichni respondenti nejvíce uváděli obtíže, které bychom mohli nazvat „**technického rázu**“. Ty velice úzce souvisí především s výběrem a následným uplatněním vhodně zvolené metody a formy sebehodnocení ve vyučování. Učitelé zmiňovali především volbu konceptu a následnou výrobu tištěných materiálů, které pro sebehodnocení žáků využívají (jednalo se především o speciálně koncipované žákovské knížky, jejichž výrobu si základní školy individuálně zadávají).

Další kategorie, která byla pro všechny vyučující poměrně zásadní, je **velká časová náročnost** některých sebehodnotících aktivit. Tento problém měl velký vliv na výběr forem a metod sebehodnotících aktivit, které učitelé v rámci vyučování uplatňují.

Oblast, kterou v souvislosti s problematičností sebehodnocení žáků zopakovala vyučující ze základní školy Londýnská, se týkala procesu sebehodnocení z pohledu samotných žáků. Zmínila problémy, které vyplývají z **nedostatečného porozumění** principu dané činnosti a systému následného hodnocení. Opět zdůrazňuje potřebu jasně stanovených kritérií, která jsou pro žáky srozumitelná a dostatečně vypovídající.

Specifický problém zmínila vyučující ze základní školy Tábořská, a sice **odchod nadaných žáků** na jiné druhy škol. Přestože ona tento problém zmiňovala především v souvislosti se skupinovou výukou, jsem toho názoru, že podstata tohoto problému souvisí s tím, že sebehodnotící aktivity jsou pro žáky jednou z nejsložitějších a zároveň nejkomplexnější činností, a proto je důležité, aby měli možnost podílet se sebehodnocení svých spolužáků, například v rámci skupinové reflexe, čímž získávají nový pohled a zároveň se navzájem obohacují o cenné zkušenosti.

**Kategorie 2: MOŽNÁ ŘEŠENÍ A DOPORUČENÍ PŘI ZAVÁDĚNÍ  
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ DO VYUČOVÁNÍ**

<b>Respondent</b>	<b>Výpověď respondenta</b>
<b>ZŠ Tábořská</b>	Spíše hledat ve výuce takové aktivity, které sebehodnocení vyžadují. Je to práce, která není na první pohled vidět - sebehodnocení spíše formou reflexe. Já osobně vidím tu cestu především v ústním sebehodnocení, kde si společně se žáky povídáme o tom, jak pracovali. A tam, kde by si měli sebehodnotící výroky zapisovat, bych volila takovou střední cestu - rozhodně tím žáky nezahltit, aby to pro ně nepřestalo být zajímavé a nestalo se to pro ně povinností. Důležité je, aby bylo sebehodnocení efektivní a aby to sami žáci nevnímali jako něco, co nutně musejí a čím je otravujeme. Mimoto se domnívám, že musí existovat jeden dokument, kde je zaznamenáno všechno hodnocení pro rodiče. Zatím je jednodušší začít ústní formou a postupně se dostat k písemnému projevu.
<b>ZŠ Londýnská</b>	Doporučila bych těm vyučujícím, kteří se sebehodnocením zatím potýkají, aby se nechali inspirovat na těch školách, kde to funguje, a aby měli možnost na vlastní oči vidět, jak se to prakticky dělá, a neměli jen teoretické informace vyčtené z knih. Přestože je taková zkušenost nepřenositelná v té samé podobě, tak je dobré mít co nejvíc podnětů, a nevidím důvod, proč by něco, co někde funguje, nemohla jiná škola převzít a upravit na vlastní specifické podmínky.
<b>ZŠ Otovice</b>	Důležité je přesvědčit vyučující, že tahle cesta je správná a každý učitel to musí vnímat jako svůj vnitřní cíl. Dokud se nám tohle nepodařilo, nebylo možné, aby to vyučující praktikoval se žáky, protože nevěděl, jak a především proč. Přístup vyučujících k sebehodnocení žáků se hodně změnil v okamžiku, kdy jsme jako součást klasických hospitací zavedli sebehodnocení učitelů a oni měli možnost si vyzkoušet, co všechno to obnáší a co jim přináší. Zároveň je třeba zvolit co nejefektivnější formu, protože pro vyučující na 2. stupni je podle mého názoru technicky nezvládnutelné, aby psali slovní komentáře ve všech předmětech k výstupu každého žáka. Pro nás je důležité mít mezi učiteli otevřené vztahy, aby nám poskytovali zpětnou vazbu. Protože dokud nám vyučující neřeknou, že je něco špatně, tak v těch nastavených procesech budeme v dobré víře pokračovat, ač to nebude plnit ty cíle. Z toho důvodu je velice důležitá komunikace s učiteli a diskuze nad tím, co se jim konkrétně osvědčilo, což potom postupně přebírají ostatní vyučující. Takhle jsme například zaváděli portfolia do vyučování.

### **Interpretace a zhodnocení:**

Z analýzy výše uvedených výpovědí je zřejmé, že každý z dotázaných vyučujících reaguje na otázku, která řešení by podle jeho názoru měla vést ke zjednodušení zavádění sebehodnotících aktivit žáků do vyučování, podle toho, s jakými problémy se dosud potýkal. Odpovědi tak odrážejí **rozdílnost pohledů na základě zkušeností**, které jednotliví vyučující se sebehodnocením žáků doposud získali.

Tato skutečnost je zřejmá z výpovědí vyučujících ze základní školy Tábořská, která možnosti pro vhodnou realizaci sebehodnocení vnímala velice konkrétně a vyjadřovala se především k tomu, jakými nástroji by mělo být sebehodnocení žáků realizováno, aby plnilo všechny své funkce a zároveň bylo pro vyučující i samotné žáky co nejméně zatěžující. Opět tedy v této souvislosti zmínila **požadavek efektivity** sebehodnotících procesů. Ostatně podobný názor vyslovila i zástupkyně ředitele ze základní školy Otovice.

Na obecnější rovině posuzovala možnosti sebehodnocení vyučující ze základní školy Londýnská, která za jednu z možných cest považuje nechat se **inspirovat** na těch základních školách, kde mají se sebehodnocením žáků více zkušeností a využívají pro rozvoj sebehodnotících schopností různé metody a formy. Přestože s jejím názorem souhlasím, domnívám se, že je v této souvislosti nutné upozornit na důležitou skutečnost, která je zřejmá i z její výpovědi, a sice že výchovně-vzdělávací proces závisí na podmínkách jednotlivých škol, a proto žádná ze zkušeností není přenositelná ve stejné podobě. K této myšlence mi nezbývá než podotknout, že i výsledky tohoto výzkumu dokládají, jak se jednotlivé základní školy liší, ať už se tyto odlišnosti týkají vztahů mezi vyučujícími, celkovým klimatem, využívaných forem pro hodnocení nebo zmiňované spolupráce s rodiči žáků.



Poněkud odlišnější, ale o to zajímavější, pohled přinesly výpovědi zástupkyně ředitele ze základní školy Otovice, která se zamýšlela nad významností sebehodnocení žáků především z pozice vyučujících.

Zdůraznila nezbytnost učitelova **vnitřního přesvědčení** o správnosti a důležitosti vést žáky k rozvoji sebehodnocení a zároveň zmínila nutnost **vzájemné spolupráce**, protože jednou z možných cest je podle jejího názoru komunikace mezi vyučujícími, kteří si mohou navzájem předávat autentické zkušenosti s nástroji, které se jim v průběhu vyučování osvědčily. Tyto zkušenosti se poté stávají základním podkladem pro ty prostředky sebehodnocení, které jsou závazné pro všechny vyučující.

Domnívám se, že tento názor je do významné míry ovlivněn tím, že na problematiku sebehodnocení žáků pohlíží nejen z pohledu vyučujícího, ale také z pozice vedení školy, které navrhuje koncepci a sjednocuje prostředky, jež jsou na základní škole k rozvoji sebehodnocení žáků využívány.

V této souvislosti zmínila podle mého mínění velmi inspirující podnět o **sebehodnocení vyučujícího**, které realizují v rámci pravidelných hospitací (viz. Příloha H). Zkušenosti, které vyučující se sebehodnocením získávají, mohou využít při plánování sebehodnotících aktivit žáků.

## 9 Závěrečná zpráva

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkumné šetření proběhlo jen na několika základních školách - a jak jsem uvedla v úvodu výzkumu, jedná se o školy v mnohém specifické - nelze jeho výsledky zcela zobecnit, nicméně jsem toho názoru, že **splnilo předem stanovené cíle** a přineslo odpovědi na otázky, jež jsem si v úvodu případové studie formulovala. Zároveň se domnívám, že využití metody kvalitativního rozhovoru naplnilo má očekávání v tom smyslu, že respondenti hovořili o sebehodnocení žáků v širším kontextu, což přispělo k získání mnoha inspirujících závěrů.

Přestože by bylo z mého pohledu zajímavé získat srovnatelné informace také od vyučujících, kteří působí na běžných základních školách, přinesl provedený kvalitativní výzkum mnoho podnětných závěrů, o tom, v jaké podobě se sebehodnocení využívá na těch školách, které se dlouhodobě snaží hledat vlastní cesty k tomu, a tak by mohly být oporou pro ty vyučující a základní školy, které se sebehodnotícími aktivitami žáků doposud potýkají a doposud nenašli vhodnou cestu, jak sebehodnocení žáků ve vyučování realizovat.

Mimoto se domnívám, že i samotná skutečnost, že vyučující z běžných základních škol odmítli možnost podělit se o své zkušenosti se sebehodnocením žáků, je v mnohém směru vypovídající a jen potvrzuje domněnku, že je tato oblast pro většinu vyučujících stále poměrně problematickou součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

Z výsledků výzkumné šetření vyplynulo, že vyučující považují sebehodnocení žáků za **nezbytnou součást výchovně-vzdělávacího procesu** a k jejich rozvoji využívají prakticky všechny **metody a formy sebehodnocení**, které uvádí současná odborná literatura.

Výzkumná sonda odhalila **potřebu efektivitu a malé časové náročnosti** sebehodnotících aktivit, které nebudou zatěžující jak pro vyučující, tak pro žáky samotné.

Proto jsem na základě výpovědí vyučujících dospěla k závěru, že pro **průběžné sebehodnocení** je vhodné využívat méně náročné formy sebehodnotících aktivit - především ústní zhodnocení probíhající činnosti nebo písemné zaznamenání sebehodnotících soudů pomocí symbolů, případně grafického znázornění - vhodným a oblíbeným způsobem je užití škálování. Tyto formy jsou pro žáky více zábavné a domnívám se, že také vyučujícím poskytují možnost výběru vhodné varianty podle charakteru hodnocené činnosti. Na druhou stranu je třeba v této souvislosti zmínit negativa, která s využitím těchto metod souvisí. Jedním z nich je

neschopnost žáků vyjádřit se k vlastním schopnostem a dovednostem v rámci daného vyučovaného předmětu, případně s ohledem na celkovou školní docházku.

Z toho důvodu se domnívám, že je vhodné tyto formy pravidelně doplňovat metodou **sumativního sebehodnocení**, pro které je možno využít jak písemné, tak mluvené formy. Slovní sebehodnocení žákům nabízí větší prostor zhodnotit nejenom míru zvládnutí konkrétního výkonu, ale umožňuje jim vyjádřit se také k jejich motivaci, úrovni spolupráce a kooperace, schopnosti identifikovat a řešit nastalé problémy a zároveň nabyté dovednosti objektivně posoudit v kontextu předem stanovených cílů a osobních aspirací.

Myslím si, že do jisté míry překvapivým poznatkem, který souvisí s případnými problémy, jež vyučující při zavádění sebehodnotících aktivit do vyučování řeší, je skutečnost, že problematika sebehodnocení žáků je závislá nejen osobnosti vyučujícího a koncepci jeho výuky, ale zároveň je velice úzce spjatá s celkovým **přístupem a klimatem dané základní školy**, vzájemnými vztahy mezi vedením a učitelským sborem i přístupem k hodnocení z řad rodičovské veřejnosti. Právě **spolupráce s rodiči** žáků má rozhodující vliv na to, jakým způsobem je hodnocení a následně i sebehodnocení žáků realizováno. Tuto skutečnost uvádím především v souvislosti s odmítavým postojem většiny rodičů ke slovnímu hodnocení.

Přestože je podle mého názoru právě **slovní hodnocení** jedním z nejučinnějších pedagogických nástrojů, které podporují rozvoj sebehodnotících schopností žáků, na základě analýzy odpovědí respondentů se domnívám, že záleží především na kvalitním vedení učitele, zda má i známka pro rodiče a především pro žáky samotné, dostatečnou vypovídající hodnotu.

V této souvislosti je nezbytné zmínit požadavek předem **jasně definovaných kritérií**, která jsou pro žáky i vyučující základním

předpokladem nejen pro úspěšný průběh dané činnosti, ale jsou také základem pro objektivní posouzení míry zvládnutí výsledného výkonu. S požadavkem stanovení kritérií velice úzce souvisí nutnost **srozumitelnosti a informativnosti hodnocení**. Oblíbená metoda je například tzv. **škálování**, které je pro žáky i vyučující přehledné a žáci se mohou zamýšlet nad úrovní dosaženého výkonu, aniž by se museli sami zabývat vhodnou formulací hodnotícího soudu. Na druhou stranu je podle mého názoru nezbytné takovéto aktivity pravidelně doplňovat i metodami, které rozvíjejí **vyjadřovací schopnosti** žáků, aby uměli výstižně popsat úroveň vlastního výkonu a především definovat kroky, které je nutné ke splnění předem stanoveného cíle.

Domnívám se, že realizovaný výzkum přinesl podnětné informace nejen o tom, jakým způsobem vyučující na sebehodnocení žáků pohlížejí, ale především nastínil možnosti, které jednotlivé školy i samotní vyučující mohou při hledání nejvhodnějších nástrojů pro rozvoj sebehodnotících aktivit využít – v této souvislosti bych zmínila především základní školu Otovice, která se snaží hledat vlastní cesty a využívat takové prostředky sebehodnocení, které nejenom plní všechny zmiňované funkce, ale také přímo reflektují požadavky vyučujících, žáků i jejich rodičů.

V souvislosti s postojem vyučujících k sebehodnocení žáků přinesl podle mého názoru zajímavý podnět rozhovor se zástupkyní ředitele základní školy Otovice, která v souvislosti se sebehodnocením hovořila o tom, že sebehodnotící aktivity nevyužívají nejen u žáků, ale jako mezistupeň mezi sebehodnocením žáků a autoevaluací školy zavedli **sebehodnocení samotných vyučujících**, které je součástí hospitačního protokolu (viz příloha H). V podmínkách našich základních škol se jedná o poměrně ojedinělý jev, a proto se domnívám, že by mohl být inspirujícím námětem pro další výzkumné šetření.

## IV. ZÁVĚR

Problematika sebehodnocení žáků se podle mého názoru stala v dnešní době - především v souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů - velice diskutovaným tématem, které řeší jak odborná veřejnost, tak samotní vyučující. Z toho důvodu jsem se ve své diplomové práci zaměřila na problematiku **sebehodnocení žáků z pohledu vyučujících** a hlavním cílem práce bylo přinést odpověď na otázku, jaké prostředky mohou vyučující na 2. stupni základních škol uplatňovat v rámci výchovně-vzdělávacího procesu se záměrem rozvíjet sebehodnotící schopnosti žáků tak, aby byli sami schopni objektivně posoudit vlastní výkony a na základě těchto hodnotících soudů si klást splnitelné cíle.

V **teoretické části** jsem vycházela ze základního předpokladu, že rozvoj sebehodnotících dovedností žáků je významně ovlivněn kvalitou hodnocení samotných vyučujících. Výklad byl proto věnován funkcím hodnocení, rozdělení typů hodnocení dle forem a dále jsem se zaměřila na ty aspekty hodnocení, které se podílejí na rozvoji sebehodnocení samotných žáků. Konkrétně se jednalo o problematiku výběru vhodné hodnotící metody, nastavení kritérií, jasnosti a srozumitelnosti hodnocení i kladení reálných a odpovídajících cílů. V závěrečné části jsem uvedla výčet sebehodnotících aktivit, které mohou být v rámci výchovně-vzdělávacího procesu využívány.

Výsledky **empirického šetření**, kterého se zúčastnili vyučující českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol a které probíhalo metodou kvalitativního rozhovoru, odhalilo podle mého názoru velice zajímavé závěry týkající se nejen výběru konkrétních metod a forem, jež jednotliví vyučující pro rozvoj sebehodnocení žáků využívají, ale také

přineslo odpovědi na otázky, jak vyučující na sebehodnocení žáků pohlíží a se kterými problémy se v této souvislosti potýkali.

Za nejprínosnější závěry považuji informace o tom, že všichni dotazovaní učitelé se shodli na skutečnosti, že rozvoj sebehodnotících dovedností žáků považují za nezbytnou a zcela samozřejmou, ale zároveň za jednu z nejproblematictějších součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě zkušeností vyučujících usuzuji, že tato problematičnost vyplývá ze skutečnosti, že pro rozvoj schopnosti žáků provádět objektivní sebehodnocení je velice důležitý pozitivní přístup nejen ze strany vyučujícího a celého učitelského sboru, ale také ze strany rodičů.

Z toho důvodu se domnívám, že při hledání vhodných prostředků podporujících rozvoj adekvátního a objektivního sebehodnocení žáků je nezbytné hledat takový způsob hodnotících a sebehodnotících aktivit, který bude reflektovat požadavky vyučujících, žáků, rodičů i vedení školy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1987.
- ANDRÁŠOVÁ, H a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0.
- ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha : Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha : agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Hodnocení ve vyučování*. In : Kolektiv autorů, Plzeň : Pedagogická fakulta ZU, 1992, s. 122-134.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha : ÚÚVPP, 1990.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 1998. ISBN 80-7044-202-6.
- KOLÁŘ, Z., SÝKORA, M. *Úvod do obecné didaktiky*. Praha : SPN, 1986.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Učím s radostí*. Praha : STROM, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- KOSOVÁ, B. *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum pro školy, 1998.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.
- KULIČ, V. *Chybami se člověk učí - ale kdy a jak*. In : *Pedagogika*, roč. 42, 1992.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, J. *Evaluce ve vzdělání*. Brno : Masarykova univerzita, 1996b.
- RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků*. Zdroj : <http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>, 2008.
- SCHIMUNEK, F.P. *Slovní hodnocení*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha : SPN, 1971.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SPILKOVÁ, V. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha : PF UK, 1996.



- ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků*. Disertační práce. Praha : Filozofická fakulta UK, 2004.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK, 1994. ISBN 80-238-4203-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáků základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.

## PŘÍLOHA A <sup>15</sup>

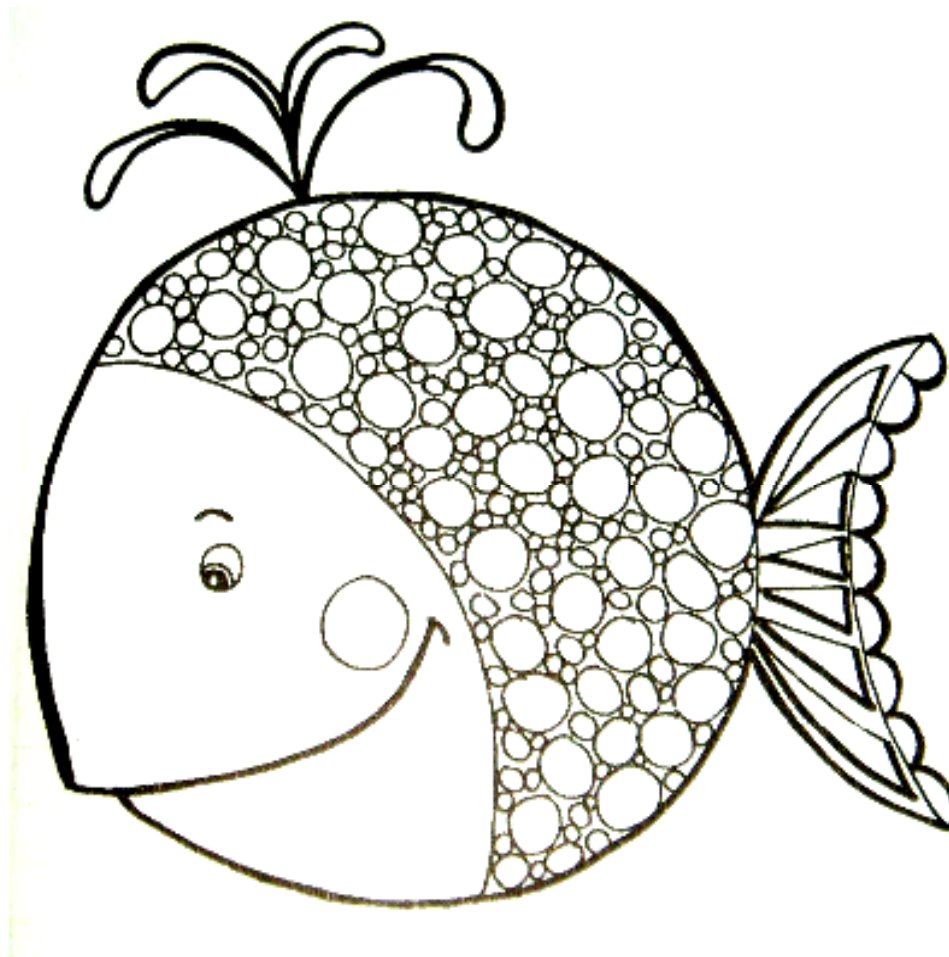
Obrázek „KLAUN“



---

<sup>15</sup> In : Kolář, Z. : Hodnocení žáků, 2005, s. 152, 153

Obrázek „RYBKA“



**Komentář:**

Každý žák má pro svůj obrázek klauna/ryby, kam zaznamenává své dílčí úspěchy v učení tím, že postupně vybarvuje jednotlivá políčka obrázku - pro každý předmět může být určena jedna barva, nebo má žák pro každý předmět extra obrázek.

## PŘÍLOHA B

**MŮJ ERB ÚSPĚCHU**

<b>Co jsem zlepšil(a):</b>	<b>Na čem potřebuji ještě pracovat:</b>
<b>Moje úspěchy mimo školu:</b>	<b>Vzkaz pro učitele:</b>

### **Komentář:**

Uvedený erb úspěchu je součástí speciálně upravené žákovské knížky, kterou využívají na základní škole Otovice. Je možné jej využívat pro formativní hodnocení v rámci jednotlivých předmětů, nebo pro sumativní zhodnocení před závěrečnou klasifikací.

## PŘÍLOHA C

### SEBEHODNOCENÍ

#### SMYSLEM

SEBEHODNOCENÍ JE **PŘIPRAVIT A POSTUPNĚ** DOVÉST ŽÁKY K OSVOJENÍ SI DOVEDNOSTÍ:

- ☺ VYHODNOTIT STAV ČI MÍRU OSVOJENÍ URČITÉ INFORMACE
- ☹ VYHODNOTIT MÍRU SVÉ SCHOPNOSTI PRAKTICKÉHO A BEZCHYBNÉHO POUŽITÍ OSVOJENÉ INFORMACE
- ☠ DOKÁZAT SI UVĚDOMIT, ZDA VŮBEC, ČI JAKÝ POKROK JSEM UDĚLAL(A) PŘI DOSAHOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH STANOVENÝCH CÍLŮ

#### CÍLEM

METODY SEBEHODNOCENÍ JE POSKYTNOUT ŽÁKŮM PŘÍLEŽITOST, JAK POUČNĚ HODNOTIT SÁM SEBE A SVOU PRÁCI, JAKÁ OPATŘENÍ A JAKÝ SMĚR VOLIT NA SVÉ CESTĚ K DOSAHOVÁNÍ VYŠŠÍ MÍRY ÚSPĚŠNOSTI

#### JAK ZAZNAMENAT?

ZKRATKA	1.STUPEŇ	VÝZNAM ZKRATKY	POPIS OBSAHU
Ú	☺	ÚPLNĚ	Dokážu použít znalosti bezchybně
S	☹	SKORO ÚPLNĚ	Dokážu používat znalosti s občasnými chybami
Č	☠	ČÁSTEČNĚ	Dokážu používat znalosti náhodně, neuvědomuji si chyby
N	☠	JEŠTĚ NEZVLÁDL(A)	Znalosti zatím ještě nedokážu používat

# **ČESKÝ JAZYK**

## **SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA**

KLÍČOVÉ KOMPETENCE					
POLOŽKA	1.čtvrtletí	2.čtvrtletí	3.čtvrtletí	4.čtvrtletí	
samosprávnost, kvalita, souvislost a kultivovanost ústního projevu					
zájem o vlastní čtení					
aktivita v hodině					
schopnost týmové spolupráce					
příprava na vyučování					
schopnost práce s nápočetou					
vedení sešitu, příprava pomůcek					
UČIVO					
POLOŽKA	Probráno	Úroveň zvládnutí	POLOŽKA	Probráno	Úroveň zvládnutí
Zná a využívá stavbu slova – odvozování slov předponami a příponami, části slova, kořeny			Určí a správně zapisuje vlastní jména, zeměpisné názvy, jména ulic a jiných státních		
Určí a správně používá předpony a, z, ve			Určí a správně používá předložky a, z		
Určí a správně používá skupiny bě hje, vě vje, př, mě, změ			Určí základní větní členy		
Reprodukuje jednoduchý text			Zvládne psát i písemně složitější vypravování		
Popíše složitější předmět, věc, pracovního postupu			Vypíše jednoduché diskuse		
Vytvoří text smys. zprávy a oznámení			Použije výrazné hlasové prostředky, uměleckých i naučných textů		
Tvoří a zapisuje vlastní text			Zkouší dramatizaci textů s vlastní scénky		

## **HODNOCENÍ UČITELE**

	Podpis učitele
1.čtvrtletí	
2.čtvrtletí	
3.čtvrtletí	
4.čtvrtletí	

## **Komentář:**

Tyto listy pro sebehodnocení žáka jsou součástí speciální žákovské knížky ze ZŠ Otovice. Každý ročník má zvláštní sešit obsahující listy pro jednotlivé předměty, kam žáci čtvrtletně zaznamenávají úroveň klíčových kompetencí a zvládnutí učiva pomocí uvedených grafických symbolů.



## PŘÍLOHA D

### KRITÉRIA HODNOCENÍ V PŘEDMĚTECH

ROČNÍK: 6.-9.

Stupeň klasifikace v předmětu	Znalosti a studijní dovednosti - testy - zkoušení - referáty - domácí úkoly - informace nad rámec učiva	Aktivní práce a odpovědnost - vedení sešitu a portfolia - nošení pomůcek - aktivita ve výuce - příprava činnosti - účast na akcích školy - poskytování výk. materiálů	Postoje a chování ve výuce - spolupráce, pomoc - neuzavírávání dveří - vyjadřování oprávněným požadavkům - objektivní sebehodnocení - dodržování řádů a pravidel - soudržnost se třídou
<b>1</b> výborně	Testy + zkoušení 1-1,49 Referáty plní na 100-90% Domácí úkoly 100-90% Informace nad rámec učiva	Vedení portfolia včetně zpracovaných výukových materiálů 100-90% Pomůcky převážně nosí. Pracuje bez pobízení učitele.	Nabízí ostatním pomoc. Spolupracuje, zvládne i roli vedoucího skupiny. Sebehodnocení je většinou ve shodě s názorem učitele. Téměř nikdy narušuje výuku.
<b>2</b> chvalitebně	Testy + zkoušení 1,5-2,49 Referáty plní 89- 75% Domácí úkoly 89-75%	Vedení portfolia včetně zpracovaných výukových materiálů 89-75% Pomůcky převážně nosí. Pracuje s občasným pobízením od učitele.	Nabízí ostatním pomoc. Spolupracuje, zvládne i roli vedoucího skupiny. Sebehodnocení je často ve shodě s názorem učitele.
<b>3</b> dohře	Testy + zkoušení 2,5-3,49 Referáty plní 74-48% Domácí úkoly 74-48%	Vedení portfolia včetně zpracovaných výukových materiálů 74-40% Pomůcky spíše nosí. Pracuje s častým pobízením od učitele.	Většinou narušuje výuku. Na žádost ostatním pomáhá. Spolupracuje, zvládne různé role ve skupině mimo roli vedoucího. Sebehodnocení je často ve shodě s názorem učitele.
<b>4</b> dostatečně	Testy + zkoušení 3,5-4,49 Referáty plní 44- 25% Domácí úkoly 44- 25%	Vedení portfolia včetně zpracovaných výukových materiálů 39-15% Pomůcky převážně nenosí. Pracuje pouze se stálým pobízením od učitele.	Někdy narušuje výuku. Na žádost ostatním pomáhá. Snaží se spolupracovat. Většinou se podhodnocuje nebo nadhodnocuje.
<b>5</b> nedostatečně	Testy + zkoušení 4,5-5 Referáty plní 25-0% Domácí úkoly 25-0%	Vedení portfolia včetně zpracovaných výukových materiálů 14-0% Pomůcky převážně nebo vůbec nenosí. Nepracuje ani se stálým pobízením od učitele.	Často narušuje výuku. Ani na požádání nepomůže. Většinou / vůbec nespolupracuje. Většinou se podhodnocuje nebo nadhodnocuje. Soustavně narušuje výuku.

<b>Tolerance u žáků s integrací</b>	Testy s delší časovou dotací nebo zkrácené.  Zohlednění integrace při klasifikaci.  Ověření pochopení zadání.  Zvětšený text.  Opera tabulek a přehledů učiva.  Referáty ve zkráceném rozsahu.	Tolerance menší uhlednosti písma a delšího času na přípravu a vypracování.  Zohlednění zvýšené potřeby pozitivní motivace.	U žáků s SPCH a hyperaktivitou tolerance zvýšené potřeby pohybu a oběsného vykríkování.
-------------------------------------	--	--	---

Poznámky:

### Komentář:

Výše uvedený seznam kritérií vznikl jako výsledek skupinové činnosti vyučujících na základní škole Otovice. Takto stanovená kritéria jsou využívána ve všech vyučovaných předmětech a přináší jak vyučujícím, tak samotným žákům a jejich rodičům jasné definované požadavky, které odpovídají danému klasifikačnímu stupni.



## PŘÍLOHA E

### Z ČEHO SE SKLÁDÁ ZNÁMKA V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK:

- 1) **známky z týdenních testů z učiva předchozího týdne** (znalosti a jejich použití)
- 2) **známky z opakovacích testů jednotlivých tématických celků** (budou hlášeny dopředu i s požadavky, žák má možnost psát test ještě 2x na opravu)
- 3) **známky z pracovních listů** (list je potřeba vypracovat a provést kontrolu podle vzoru od učitele, žák může pracovat samostatně, ve dvojici nebo ve skupině, pokud zbytečně svým chováním nenarušuje výuku)
- 4) **vedení předmětového portfolia** (žák má desky s vloženými eurofoliemi, do kterých si vkládá své pracovní materiály a domácí úkoly, učitel se žáky vyhodnocuje 1x za měsíc, chybějící listy snižují známku)
- 5) **splněný přehled a vlastní zpracování slohových útvarů včetně provedené samokontroly podle zadaných kritérií** (na celý školní rok je stanoveno: popis prac.postupu nebo uměleckého díla, charakteristika člověka, líčení, jednoduchý výklad, jednoduchá úvaha, vypravování, fejeton, proslov)
- 6) **vedení literárně kulturního deníku** (za každý měsíc 1 příspěvek z nabízených možností-přečtená kniha, shlédnutý film nebo divadelní představení, shlédnutá výstava, poslech CD nebo koncertu hudební skupiny)
- 7) **podíl žáka na dobré pracovní atmosféře výuky** (pracuje většinou bez pobízení, má přiměřenou hlasitost, spolupracuje s ostatními, nenarušuje práci druhých, má většinou potřebné pracovní pomůcky)

#### *Zohlednění integrace žáků s SPU:*

- možnost pracovat i při testu s portfoliem a názornými pomůckami
- nepíší dlouhé texty, zkrácené diktáty
- nemusí předčítat nahlas před třídou
- při výuce je často využívána práce s názornou pomůckou
- poskytnutí delšího času na práci
- pomoc při pochopení zadání úkolů (zda rozumí obsahu zadání)

#### **Komentář:**

Tento soubor požadavků, jenž využívají na základní škole Otovice jako doplnění k seznamu kritérií v jednotlivých předmětech, blíže specifikuje oblasti, které jsou předmětem sumativního hodnocení.

# PŘÍLOHA F

ČESKÁ REPUBLIKA

Razítko školy

IZO.....  
Třída..... Číslo v třídním výkazu..... Školní rok:.....

## Hodnocení mé cesty k úspěchu (klíčové kompetence)

Jméno a příjmení.....  
Datum narození..... Rodné číslo:.....  
Místo narození:.....

Scehodnocení žáka u hodnocení učitele v jednotlivých pololetích

1. pololetí  
Ž U

2. pololetí  
Ž U

### Ličební dovednosti

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -samostatně vyhledávám a třídím informace, rozumím jim   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -vyhledávám a třídím informace s doplněním, rozumním jim   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -informace vyhledávám a třídím jen s obtížemi, k porozumění potřebuji pomoc učitele nebo spolužáků | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

### Přístup ke školní práci

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -pracuji a plním úkoly bez pobízení                    | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -po nalezení pobízení pracuji a plním úkoly            | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -potřebuji stále pobízení k práci                      | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -ani při soustavném pobízení nepracuji a neplním úkoly | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

### Snaha po uplatnění

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -jsem na sebe náročnější a dávám si vysoké cíle | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -vyhovují mi průměrné nároky a úkoly            | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -spokojím se s málem                            | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

### Schopnost řešit problémy

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -problémy se snažím přijatelně řešit a neodkládám je na později | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -problémy řeším přesunutím odpovědnosti na jiné                 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -problémy neteším, utíkám od nich, nepřipouštím si je           | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

### Odevza na úspěch

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -dám najevo spokojenost nebo radost, popř. zvyšuji své pracovní úsilí | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -považuji úspěch za samozřejmost                                      | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -chleběm se, zděravuji svou převahu                                   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | -jsem k úspěchu lhostejnější, neprojevuji se                          | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

		<u>Oudevna na neúspěchy a kritiku</u>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-jsem schopný/-am neúspěch a kritiku přijmout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-reaguji podrážděně a agresivně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-obviňuji jiné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-vzdávám se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u>Vztahy a vztahovky ve třídě</u>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-mám vedoucí postavení, jsem uznáván/-a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-mám ve třídě kamarády, jsem součástí třídy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-nepřijetelné upoutávám pozornost, rád/-a se předvádím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-zůstávám v pozadí, příliš se mezi spolužáky neprojevuji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u>Jednání s dospělými</u>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-jedním slušně a zdvořile sebehvědomě, případný nesouhlas sdělím přijatelným způsobem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-jedním slušně, případný nesouhlas nedávám najevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-jedním vzdorovitě, případný nesouhlas dávám najevo nepřijatelným způsobem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-s dospělými jedním jen s obtížemi, raději se jednání vyhýbám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u>Práce v týmu</u>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-pracuji ve skupině bez zbytečných hádek a zůstávám různě skupinové roli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-pracuji ve skupině bez zbytečných hádek, nerad/-a přijímám roli vedoucího	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-při skupinové práci se tzv. vezu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-mám časté spory se členy skupiny, raději pozici střídám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u>Ochota pomáhat a o pomoc požádat</u>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-dokážu jinému nabídnout a poskytnout pomoc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-na požádání dokážu poskytnout pomoc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-problémy jiných mne nezajímají	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-v případě vlastních nesází si dokážu rozumně říci o pomoc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-i v případě, že mám vážné problémy, si o pomoc neřeknu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moje zvláštní osobnostní rysy a zájmy

Moje úspěchy ve školní a mimoškolní činnosti

### Komentář:

Materiály, které umožňují žákům zhodnotit jejich pohled na rozvoj vlastních klíčových kompetencí, využívají na základní škole Otovice jako součást sumativního sebehodnocení žáků na konci každého pololetí.

## PŘÍLOHA G

Ročník:

Předmět:

Jméno žáka:

### MÁ OČEKÁVÁNÍ V PŘEDMĚTU NA ŠKOLNÍ ROK

/

#### Tento předmět:

- mne zajímá, baví mne
- potřebuji ho jako důležitý předmět pro mé budoucí povolání
- potřebuji z něj dobrou známku na vysvědčení kvůli průměru známek a následnému přijetí na vybranou střední školu
- mi nevadí
- mne nebaví, nemám ho v oblíbenosti
- ve svém dalším životě nepovažuji za potřebný
- jiné: .....

#### Tento předmět chci v tomto školním roce zvládnout v úrovni:

- dokážu bezchybně používat znalosti, plním své povinnosti a odvádím kvalitní práci i bez pobízení učitele, nenarušuji výkon nevhodným chováním, nabízím pomoc ostatním – *známka 1*
- dokážu s občasnými chyhami používat znalosti, plním své povinnosti a odvádím kvalitní práci i bez pobízení učitele, nenarušuji výkon nevhodným chováním, nabízím pomoc ostatním – *známka 2*
- dokážu částečně používat znalosti, plním své povinnosti a odvádím kvalitní práci s pobízením učitele, nenarušuji výkon nevhodným chováním – *známka 3*
- dokážu jen náhodně používat znalosti, často neplním své povinnosti a odvádím práci v nízké kvalitě s pobízením učitele, nenarušuji výkon nevhodným chováním – *známka 4*
- nedokážu používat znalosti, neplním své povinnosti a odvádím kvalitní práci v nízké kvalitě, narušuji výkon nevhodným chováním – *známka 5*

#### Od učitele budu potřebovat:

- podrobnější vysvětlování učiva nebo způsobu práce
- klid a čas na samostatnou práci v hodině
- možnost spolupráce s jinými žáky
- literaturu a zdroje informací ve výuce
- trpělivost a pochopení pro mé tempo práce, kdy se snažím, ale jde mi to pomalu
- jiné: .....

### Komentář:

Tento hodnoticí list využívají na ZŠ Otovice jako součást podkladů pro sumativní hodnocení, jehož součástí jsou i sebehodnotící aktivity žáků. Žáci mají možnost svá očekávání, která vyplňují na začátku roku, porovnat s reálně dosaženou úrovní výkonu v jednotlivých předmětech.



## PŘÍLOHA H

### Sebehodnocení pedagoga v hospitované výuce

#### *Odpovědný přístup k práci*

- ☐ -dodržuji pracovní povinnosti a předpisy
- ☐ -dodržuji soulad učiva s učebními osnovami
- ☐ -dodržuji časový soulad učiva s tematickým plánem
- ☐ -srozumitelně formuluji záznamy v TK v souladu s osnovami učiva
- ☐ -výuky připravuji a plánuji přiměřeně a realisticky s přihlédnutím ke stavu třídy
- ☐ -zajišťuji věcnou a odbornou správnost výuky
- ☐ -průběžně pracuji s cíli a hodnocením žáka v Deníku mé cesty k úspěchu

Komentář:.....  
.....  
.....

#### *Rozvíjení vztahů a komunikace v rámci třídy*

- ☐ -podporuji a rozvíjím spolupráci žáků
- ☐ -nabízím prostor pro vyjadřování názorů a argumentaci
- ☐ -dávám jasné, srozumitelné a přiměřené pokyny
- ☐ -mám přiměřenou hlasitost mluveného projevu
- ☐ -oslovuji všechny žáky křestním jménem
- ☐ -předem stanovuji a zveřejňuji kritéria pro hodnocení žákovy práce
- ☐ -využívám a dodržuji společné školní pravidlo v případě, že žák porušuje školní řád
- ☐ -dávám se mi rozvinout a udržet oboustrannou komunikaci (U ↔ Ž)
- ☐ -zařazuji aktivity k rozvíjení klíčových kompetencí (KK k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní)
- ☐ -projevuji ochotu hledat oboustranně přijatelná řešení problémů
- ☐ -můj verbální i neverbální projev je bez manipulativních tendencí (např. bez zastrašování, ironie, lhostejnosti k dění aj.)

Komentář:.....  
.....  
.....

#### *Výchova a vzdělávání orientované na potřeby žáka*

- ☐ -nabízím a zařazuji pestré a efektivní výukové aktivity využívající různé styly učení (sluchové, zrakové, praktické apod.)
- ☐ -využívám i jiné učební pomůcky kromě učebnice, sešitu a tabule

- ☐ -nabízím možnost využití dalších informačních zdrojů (encyklopedie, ICT, atlasy, pracovní listy a texty apod.)
- ☐ -zápisy v sešitech nebo v předmětovém portfoliu upravuji tak, aby byly přiměřené učivu a věku žáků a umožňovaly efektivní domácí přípravu
- ☐ -důsledně vedu žáky podle pravidel dohodnutých týmem učitelů
- ☐ -zjišťuji zpětnou vazbu během výuky
- ☐ -včas seznamuji žáky s termínem a obsahem testů a zkoušení
- ☐ -vytvářím prostor pro sebehodnocení žáka
- ☐ -přiměřeně integruji žáky s individuálním vzdělávacím plánem
- ☐ -přistupuji individuálně k jednotlivým žákům (např. zohledňuje jejich osobnostní předpoklady)
- ☐ -vytvářím ve třídě vsícné, ale důsledné klima
- ☐ -reaguji na projevy únavy žáků odpovídajícím způsobem
- ☐ -zabezpečuji dostatečné větrání a osvětlení třídy

Komentář:.....  
 .....  
 .....

#### *Vlastní iniciativa*

- ☐ -přicházím s vlastními podněty a řešeními, které vedou ke zlepšení a zefektivnění výuky
- ☐ -nabízím a realizuji zajímavé aktivity, které mohou využít, resp.sa do nich zapojit i další členové týmu

Komentář:.....  
 .....  
 .....

Další poznámky pedagoga:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

#### **Komentář:**

Uvedené listy pro sebehodnocení vyučujících jsou součástí hospitačního záznamu, který vytvořili na základní škole Otovice. Vyučující mají možnost vyjádřit se ke stejným otázkám, jako ti, kdo hospitaci provádí, a poté své závěry společně porovnat a diskutovat o nich.

## RESUMÉ

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a jejím cílem bylo popsat formy a metody, které vyučující na 2. stupni základních škol využívají k rozvoji sebehodnotících schopností žáků. První část je věnována teoretickým aspektům sebehodnocení žáků a vychází ze základního předpokladu, že nezbytnou podmínkou pro rozvoj sebehodnocení žáků je kvalitní hodnocení vyučujícího. Výklad je proto zaměřen na hodnotící procesy ze strany učitele, věnuje se problematice klasifikace a slovního hodnocení, práci s chybou a naznačuje vývoj, během kterého se hodnocení stává pracovním nástrojem samotných žáků. Závěr je věnován sebehodnocení žáků a aktivitám rozvíjející sebehodnotící schopnosti žáků. V praktické části jsou uvedené výsledky empirického šetření, jež bylo zpracováno formou případové studie. Cílem výzkumu, který proběhl na třech základních školách, bylo zachytit problematiku sebehodnocení žáků z pohledu učitele. Respondenti - vyučující českého jazyka na 2. stupni - se v rámci kvalitativního rozhovoru vyjadřovali k tématu sebehodnocení žáků jak z pohledu prostředků, které při vyučování využívají, tak z pohledu problémů, se kterými se v souvislosti se sebehodnocením žáků potýkají.

## SUMMARY

The thesis is of a theoretical-empirical character, and its objective is to describe the forms and methods used by the "second level" teachers to develop the self-evaluation capabilities of their pupils. The first part of the thesis focuses on the theoretical aspects of pupil self-evaluation, and it stems from the basic assumption that it is the quality evaluation of a teacher that is the indispensable condition for the development of pupil self-evaluation. The presentation is therefore aimed at the evaluation processes from the point of view of a teacher, it focuses on the topic of grading and verbal evaluation, the treatment of an error, and it suggests further development during which evaluation becomes a tool for the pupils themselves. The conclusion deals with pupil self-evaluation and the activities cultivating the self-evaluation capabilities of the pupils. The practical part of the thesis lists the results of empirical research which was processed in the form of a case study. The objective of the research, which took place in three elementary schools, was to present the topic of pupil self-evaluation from the point of view of a teacher. In their qualitative analysis interviews, the respondents - the "second level" Czech language teachers - commented on the topic of pupil self-evaluation both in terms of the means used in class, and in terms of the problems encountered in relation with pupil self-evaluation.





Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 22.7.2008

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č.ISIC karty	Bydliště	Datum